

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE LA COMMUNICATION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DE
LA COLLABORATION AVEC LE PARENT AU CYCLE PRÉSCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE)

PAR

SABRINA DENEULT

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Je les remercie toutes pour leur soutien et leurs encouragements.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Mme Nathalie Michaud, professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Je lui exprime ma plus sincère reconnaissance pour sa patience et son encadrement. Ses commentaires constructifs ont permis de me guider vers le dépôt de ce mémoire.

Je tiens également à remercier les professeurs M. Pascal Ndinga et M. Serigne Ben Moustapha Diédhiou, membres du comité d'évaluation, d'avoir participé à ce projet à titre de correcteurs et d'avoir pris le temps de partager leur expertise avec moi.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude à toutes les enseignantes qui ont participé à cette recherche. Elles m'ont permis de mener ce projet à terme.

Enfin, je veux particulièrement remercier mes enfants, Tyriana et Adama, pour leur soutien, leur patience et leur encouragement. Ils ont su s'accommoder aux conditions contraignantes de mon retour aux études.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Le contexte de l'évaluation au préscolaire	2
1.2 La pertinence professionnelle de la présente recherche	6
1.3 La pertinence scientifique de la présente recherche	9
1.4 La question de recherche	11
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	12
2.1 La démarche évaluative	12
2.2 La collaboration école-famille.....	16
2.3 Les études sur l'évaluation au préscolaire.....	19
2.4 Objectifs de la recherche	24
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	26
3.1 Type de recherche	26
3.2 Sujets.....	27
3.3 Instruments.....	27
3.4 Déroulement.....	29
3.5 Méthode d'analyse des données.....	29
3.6 Considérations éthiques	30
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	32
4.1 Profil des répondantes	33
4.2 La grille d'analyse	34

4.3 Les pratiques évaluatives	35
4.3.1 La planification.....	35
4.3.2 La prise d'information.....	40
4.3.3 L'interprétation.....	42
4.3.4 Le jugement et la décision	44
4.3.5 La communication.....	45
4.4 L'implication parentale	48
4.4.1 La relation avec le parent	48
4.4.2 Le <i>Guide de soutien pour le volet Parents</i>	52
4.4.3 Les attentes des enseignantes.....	53
CHAPITRE 5 DISCUSSION	56
5.1 L'étape de la planification	56
5.2 Les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation	57
5.3 La communication aux parents	59
5.4 La collaboration avec le parent.....	61
CHAPITRE 6 CONCLUSION	63
ANNEXES	65
Annexe A : Questionnaire d'entrevue.....	65
Annexe B : Guide d'entrevue	67
Annexe C : Certificat éthique	68
Annexe D : Formulaire de consentement.....	68
Annexe E : Documentation fournie par les participantes.....	72
Annexe F : Bulletin de l'éducation préscolaire (a. 29.1 et 30)	77
RÉFÉRENCES	78

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Les diverses formes de collaboration (Larivée, 2003)	19
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Les domaines de développement, les compétences, les axes de développement et les composantes	4
Tableau 1.2 Une synthèse des compétences professionnelles 5 et 10 du référentiel de la formation en enseignement (MEQ, 2020)	7
Tableau 2.1 Les outils de collecte et de consignation des observations (Charron et al., 2022, p. 248)	13
Tableau 3.1 Les forces et limites de la recherche descriptive interprétative	26
Tableau 4.1 Le profil des répondantes	33
Tableau 4.2 La grille d'analyse	34
Tableau 4.3 Les moyens de collecte d'information et les types d'outils de collecte d'information	41
Tableau 4.4 Les moyens de consignation et d'interprétation des données	43
Tableau 4.5 Les moyens de communication aux parents	47

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation
MELS	Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

La communication concernant l'évaluation des apprentissages et la collaboration avec le parent constituent deux tâches que les personnes enseignantes doivent accomplir. Toutefois, il y a peu de recherches sur ces sujets au cycle préscolaire. Cette recherche vise à comprendre les pratiques mises en place par les enseignantes et enseignants du préscolaire afin de transmettre l'information aux parents sur l'évaluation des apprentissages. Pour ce faire, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de cinq enseignantes du préscolaire au Québec. Les résultats démontrent que la communication de l'information sur l'évaluation des apprentissages aux parents se fait, outre par le bulletin, par l'entremise d'outils variés tels que l'agenda, le portfolio, les plateformes numériques, les appels téléphoniques, les clips vocaux et les vidéos. Ces communications sont généralement effectuées au quotidien et au besoin pour donner de l'information au parent, mais aussi pour renforcer les habiletés parentales afin de hausser la qualité du soutien aux apprentissages après les heures de classe. Les attentes du personnel enseignant vis-à-vis des parents sont notamment de parler positivement de l'école à leur enfant et de les accompagner dans la réalisation de leurs devoirs.

Mots clés : évaluation des apprentissages, soutien aux apprentissages, démarche évaluative, communication, collaboration parent-école, implication parentale, préscolaire.

ABSTRACT

Communicating the learning assessment and collaborating with the parent prove to be two tasks that teachers must accomplish. However, there is little research on these subjects in the preschool cycle. This research aims to understand the practices put in place by preschool teachers in order to share information with parents in connection with the assessment of learning. To do this, five individual interviews were carried out with preschool teachers in Quebec. In addition to the report card, the results demonstrate that communication is shared with parents through various tools such as the calendar, portfolio, digital platforms, phone calls, voice clips and videos. These communications are generally carried out on a daily basis and as needed. These teachers share this content in order to inform parents and strengthen parental skills in order to increase the quality of learning support after school hours. Teachers' expectations of parents include speaking positively about school to their child and supporting them in completing their homework.

Key words: learning evaluation, learning support, evaluative approach, communication, parent-school collaboration, parental involvement, preschool.

INTRODUCTION

La Politique de la réussite éducative (2017) reconnaît que l'engagement parental dès le début du cheminement scolaire est un élément clé pour le succès scolaire. Le développement de liens de qualité avec le parent peut être un défi de taille pour le personnel enseignant, qui doit prendre en considération les multiples besoins et contraintes organisationnels, culturels et linguistiques dans la réalité de la société d'aujourd'hui.

Le premier chapitre expose d'abord le contexte de l'évaluation des apprentissages au préscolaire au Québec. Il présente ensuite la pertinence professionnelle et scientifique de la présente étude. Finalement, la question de recherche est formulée.

Le second chapitre fait part des assises de la recherche et fait la recension des écrits en lien avec l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Le contenu de ce chapitre permet de formuler les objectifs de ce projet de recherche.

Le troisième chapitre est celui de la méthodologie de la recherche. Il comprend les spécificités concernant le devis de recherche retenu, les modalités de recrutement et de sélection des sujets, le choix des outils de collecte et le processus d'analyse des données. Ce chapitre se conclut par la présentation des considérations éthiques.

Les quatrième et cinquième chapitre présentent respectivement les résultats, sous forme d'analyse descriptive, et une discussion, qui permet d'interpréter les résultats pour en tirer des conclusions. Cette interprétation est réalisée en fonction des éléments suivants : les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données, puis les outils de communication et de collaboration avec les parents.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

À travers ce chapitre, nous tentons de démontrer que la communication d'information aux parents en vue de soutenir les apprentissages de l'élève dès le début du cheminement scolaire est un sujet à explorer. Afin d'appuyer le fondement de notre recherche, nous dressons un portrait du contexte des pratiques évaluatives du cycle préscolaire. D'ailleurs, plusieurs faits tangibles relevés lors de notre revue de la littérature confirment que la mise en pratique de cette étape de la démarche évaluative pourrait s'avérer un défi pour le corps enseignant. Afin d'appuyer le bien-fondé de notre étude, nous concluons ce premier chapitre en présentant sa pertinence professionnelle et scientifique.

1.1 Le contexte de l'évaluation au préscolaire

Dès 1964, à la suite du rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation (MEQ), les services préscolaires deviennent accessibles pour tous (Miron, 2004). Avant cette date, seulement les familles les plus aisées sur le plan financier y avaient accès, car il s'agissait d'un service qui relevait majoritairement du secteur privé (Baillargeon 1989 ; Boily, Gauthier, et Tardif, 1994). Selon Boily et al. (1994), en 1965 près de 73% des enfants québécois fréquentaient une classe de maternelle publique à temps partiel.

En 1981, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1981) publie le premier programme d'éducation préscolaire (Bédard, Larose et Terrisse, 2002). Ce dernier a comme visée pédagogique de contribuer au bon développement de l'enfant. Il focalise sur les interventions de l'enseignant, particulièrement la détection de retard lié au développement moteur et ce, par l'intermédiaire de l'observation des comportements de l'enfant (Bédard et al., 2002).

Vingt ans plus tard (Bédard et al., 2002), lors de la nouvelle réforme pour donner suite à des prolongations des horaires des classes afin d'accommoder les parents qui sont pour la plupart sur le marché du travail, le MEQ publie en 1997 le Programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1997). Finalement, en 2001, le ministère de l'Éducation du Québec rend accessible le Programme de formation de l'école québécoise

(PFEQ) qui vise la sollicitation du développement de compétences chez les élèves selon l'approche du socioconstructiviste (Charron et Raby, 2010 ; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005). Plusieurs chercheurs (Beauséjour, 2004 ; Bouchard, 2004 ; Charron et Raby, 2010 ; Germain, 2009) s'entendent pour dire que la maternelle est une étape indispensable et qu'elle a sa « raison d'être » dans le réseau du scolaire québécois.

À l'automne 2021, le ministère de l'Éducation a implanté un nouveau programme-cycle pour le préscolaire qui s'adresse aux élèves de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans (MEES, 2021). Avant l'apparition des classes de maternelle 4 ans au Québec, il existait un programme d'éducation préscolaire exclusif aux classes de maternelle 5 ans. Ce dernier visait le développement de six compétences (MEES, 1997). Aujourd'hui, le programme-cycle en cible cinq : « Accroître son développement physique et moteur; construire sa conscience de soi; vivre des relations harmonieuses avec les autres; communiquer à l'oral et à l'écrit; découvrir le monde qui l'entoure » (MEES, 2021, p. 13). Le tableau suivant présente les domaines de développement, les compétences, les axes de développement et les composantes qui sont ciblés par le programme-cycle. Ces éléments sont synergiques et doivent être considérés comme ayant la même valeur (MEES, 2021, p.15), c'est-à-dire qu'ils sont interreliés et ont une valeur d'existence égale.

Tableau 1.1 Les domaines de développement, les compétences, les axes de développement et les composantes

Domaines et compétences	Axes de développement	Composantes
Physique et moteur Accroître son développement physique et moteur	Motricité	<ul style="list-style-type: none"> › Explorer des perceptions sensorielles › Se représenter son schéma corporel › Développer sa motricité globale › Exercer sa motricité fine › Expérimenter l'organisation spatiale › Expérimenter l'organisation temporelle › Découvrir la latéralité › Expérimenter différentes façons de bouger
	Saines habitudes de vie	<ul style="list-style-type: none"> › Explorer le monde alimentaire › Expérimenter différentes façons de se détendre › S'approprier des pratiques liées à l'hygiène › Se sensibiliser à la sécurité
Affectif Construire sa conscience de soi	Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> › Reconnaître ses besoins › Reconnaître ses caractéristiques › Exprimer ses émotions › Réguler ses émotions
	Sentiment de confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> › Expérimenter son autonomie › Réagir avec assurance
Social Vivre des relations harmonieuses avec les autres	Appartenance au groupe	<ul style="list-style-type: none"> › Démontrer de l'ouverture aux autres › Participer à la vie de groupe › Collaborer avec les autres
	Habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> › Intégrer progressivement des règles de vie › Créer des liens avec les autres › Réguler son comportement › Résoudre des différends
Langagier Communiquer à l'oral et à l'écrit	Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> › Interagir verbalement et non verbalement › Démontrer sa compréhension › Élargir son vocabulaire › Expérimenter une variété d'énoncés › Développer sa conscience phonologique
	Langage écrit	<ul style="list-style-type: none"> › Interagir avec l'écrit › Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture › Découvrir des fonctions de l'écrit › Connaître les lettres de l'alphabet'
Cognitif Découvrir le monde qui l'entoure	Pensée	<ul style="list-style-type: none"> › S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage (mathématique ; arts ; univers social ; science et technologie) › Exercer son raisonnement › Activer son imagination
	Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> › S'engager dans l'action › Expérimenter différentes actions › Raconter ses actions

Le jeu, l'observation du cheminement de l'enfant et l'organisation de la classe sont les trois moyens que le programme-cycle préscolaire privilégie afin de répondre à ces deux principaux objectifs : favoriser le développement global de tous les enfants et mettre en œuvre des interventions préventives pour répondre à leurs besoins (MEES, 2021). Lorsque l'enfant est engagé dans son jeu, plusieurs informations peuvent être recueillies par l'entremise d'observations, notamment en ce qui a trait au développement d'aptitudes langagières, affectives, motrices, sociales et cognitives (MEES, 2021). Le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (2021) précise que « l'analyse et l'interprétation des observations recueillies permettent à l'enseignante ou l'enseignant de décrire le cheminement de l'élève et de porter un jugement sur son développement dans les communications aux parents » (p. 1).

D'ailleurs, outre le bulletin, qui est l'outil formellement reconnu pour transmettre l'information de l'état des apprentissages de l'élève au parent, d'autres moyens plus informels et ponctuels sont conjointement utilisés, par exemple, l'agenda, le portfolio, les feuilles de suivi comportemental et les rencontres avec les parents (MEQ, 2003). Il importe que les parents obtiennent une communication claire et détaillée de l'état des apprentissages de l'élève, qui leur permette de comprendre à la fois le processus et le contenu (MEES, 2021).

Les résultats contenus dans le bulletin préscolaire sont transcrits sous forme de cotes qui reflètent la progression de l'élève en cours de cycle ainsi que l'atteinte finale des compétences ciblées (MEES, 2021). D'ailleurs, les articles 29 et 30 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (2022) font part de directives claires en ce qui concerne la communication des évaluations des apprentissages au cycle préscolaire. Notamment, l'article 30 précise la forme que doit prendre le bulletin (voir annexe F) et donne des instructions détaillées quant à son usage.

Les résultats présentés dans la section 2 de ce bulletin doivent indiquer l'état du développement des compétences propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation ou, s'il s'agit du dernier bulletin de l'année scolaire, un bilan du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire. L'état du développement des compétences et le bilan du niveau de développement des compétences s'appuient sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent au programme d'activités de l'éducation préscolaire établi par le ministère (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, a. 30).

Les articles 29 et 29.1 (2022) demandent, quant à eux, que l’enseignante ou l’enseignant fournisse aux parents une première communication écrite avant le 15 octobre de chaque année scolaire, suivie par trois bulletins. Ces bulletins doivent être transmis à la fin de chaque étape; le premier en date du 20 novembre, le second le 15 mars et le dernier le 10 juillet.

Bref, le corps enseignant a des responsabilités légales quant à la remise de communications conformément au régime pédagogique (Charron, Lehrer, Boudreau et Jacob, 2022). Mis à part ces obligations, le programme-cycle exige que l’enseignante ou l’enseignant et l’équipe-école aient des pratiques inclusives relativement à la famille de l’élève (MEQ, 2021). Par ailleurs, un guide destiné au personnel enseignant de maternelle 4 ans a été publié par le ministère de l’Éducation en vue de les aider à favoriser l’approche centrée sur la famille dès le début du parcours scolaire (MEQ, 2021). Le *Guide de soutien pour le volet Parents* (p. 5) recommande ainsi :

- « La reconnaissance du fait que toutes les familles ont à cœur le bien-être et la réussite de leur enfant et qu’elles font de leur mieux pour le soutenir dans son développement;
- La mise en place de pratiques collaboratives avec les familles et l’ensemble des acteurs qui se soucient du développement de l’enfant;
- La planification et l’organisation de rencontres de soutien et d’accompagnement des familles pour favoriser la réussite éducative de l’enfant. »

1.2 La pertinence professionnelle de la présente recherche

La qualité du soutien à l’apprentissage effectué par les parents après les heures de classe pourrait hausser significativement la réussite scolaire, et ce, dès le début du cheminement scolaire (MELS, 2009) : « La cohérence d’action entre la famille et l’école s’avère d’une grande importance au regard de la réussite et de la persévérance d’un élève » (MELS, 2009, p. 9). Dans une même perspective, l’enjeu 7 de la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) mentionne que la recherche reconnaît qu’un soutien plus accru en vue de favoriser l’engagement parental ainsi que l’enrichissement de cette expérience sont deux déterminants importants pour le succès scolaire. En ce sens, la qualité des échanges entre l’enseignante ou l’enseignant et les parents pourrait jouer un rôle décisif sur la volonté de participation et l’engagement de ces derniers, et ce, tout au long du cheminement scolaire de l’élève. Cependant, la création d’un lien de qualité avec le parent peut comporter plusieurs défis pour le corps enseignant, qui doit tenir compte des multiples besoins et contraintes, notamment organisationnels, culturels et linguistiques, des parents

(MELS, 2009). Il est donc indispensable de compter sur du personnel enseignant compétent, sachant mettre en œuvre des situations de communication efficaces afin d’informer le parent et l’inciter à participer activement à la vie éducative de son enfant.

D’ailleurs, conformément aux 13 compétences professionnelles du référentiel de la formation en enseignement (MEQ, 2020), l’enseignante ou l’enseignant doit notamment savoir créer une relation de confiance avec le parent (compétence 10) et lui exprimer explicitement tout ce qui se rapporte à la progression des apprentissages et l’acquisition des compétences de l’élève (compétence 5). De plus, au terme de sa formation, le personnel d’enseignement devrait être en mesure d’élaborer des outils de communication destinés aux parents (compétence 5). « En outre, l’enseignante ou l’enseignant doit savoir appréhender la dimension affective de l’évaluation, notamment quant à son effet sur la motivation et l’engagement des élèves dans leurs apprentissages, ainsi que de la communication des résultats aux élèves et à leurs parents » (MEQ, 2020, p. 59). Le tableau suivant résume les compétences professionnelles 5 et 10 du référentiel de la formation en enseignement (MEQ, 2020).

Tableau 1.2 Une synthèse des compétences professionnelles 5 et 10 du référentiel de la formation en enseignement (MEQ, 2020)

Compétences	Dimension
<p>Compétence 5 Évaluer les apprentissages Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d’évaluer l’acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Concevoir ou choisir des instruments ou des modalités d’évaluation qui s’appuient sur les programmes d’études et permettent de vérifier les apprentissages effectués par les élèves. · Utiliser des modalités d’évaluation appropriées pour l’objet évalué. · Concevoir ou choisir des outils d’évaluation qui sont signifiants pour les élèves. · Repérer les forces ainsi que les défis des élèves et prévoir des interventions appropriées qui favoriseront leurs apprentissages. · Utiliser l’information récoltée par l’entremise des différentes modalités d’évaluation pour avoir une vue d’ensemble de son groupe-classe et planifier son enseignement en conséquence. · Donner des rétroactions fréquentes et constructives à l’élève pour lui permettre de se situer dans ses apprentissages et soutenir sa progression. · Prévoir des modalités d’évaluation variées pour offrir à tous les élèves l’occasion de démontrer les apprentissages effectués. · Connaître et respecter les balises ministérielles en matière d’évaluation des élèves. · Connaître et respecter les attentes des organismes scolaires relativement au partage et aux responsabilités en matière d’évaluation et de communication des résultats de celle-ci.

<p>Compétence 10 Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté Solliciter l'engagement des parents dans les apprentissages de leurs enfants et la vie de l'école, tout en contribuant à des actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Établir des relations constructives avec la famille et les partenaires de la communauté. · Entretenir une communication de qualité avec la famille à propos de la réussite et du bien-être de l'enfant. · Communiquer à la famille ses attentes au regard des résultats, des attitudes et comportements souhaités en classe. · Mettre en œuvre des moyens appropriés de faire participer la famille aux apprentissages de l'enfant ainsi qu'aux activités scolaires et parascolaires. · Saisir les occasions de collaborer avec tout partenaire susceptible d'enrichir l'apprentissage et l'éducation des élèves. · S'assurer que les intentions éducatives poursuivies par les activités proposées par des partenaires respectent le Programme de formation de l'école québécoise, le projet éducatif de l'école ainsi que les intérêts et les besoins des élèves, de l'enseignante, de l'enseignant et de l'école. · Saisir les occasions de réinvestir le contenu des activités de partenariat dans des situations d'enseignement et d'apprentissage.
---	--

Dans le rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018) fait état d'une consultation menée par la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). L'importance pour les parents de faire partie du cheminement scolaire de leur enfant et de bénéficier d'une communication claire, bidirectionnelle et constante avec le personnel enseignant a été soulignée (CSE, 2018). Pour ce faire, la FCPQ (2017, p. 8) fait les recommandations suivantes :

- « Prévoir des moyens et des mécanismes permettant une communication continue entre l'enseignant et les parents;
- Accroître l'accessibilité de l'information concernant la progression des apprentissages par l'adoption de représentations graphiques colorées ou de symboles;
- Prévoir des espaces pour les commentaires personnalisés;
- Prévoir l'espace nécessaire pour consigner les commentaires de l'enfant (objectifs, autoévaluation);
- Accorder une place importante au suivi du développement des compétences (autonomie, comportement, utilisation des connaissances);
- Prévoir des références pour des ressources et des liens utiles pour aider les parents à accompagner leur enfant;
- Décomposer les matières scolaires en petites unités;
- Cibler les forces de l'élève;

- Conserver la courbe de progression de la maternelle à la cinquième secondaire. »

Quoique le bulletin demeure l'outil prescriptif pour communiquer l'information aux parents, il est toutefois pertinent d'assurer une communication ponctuelle. Il est donc légitime de se demander quels sont les stratégies et les moyens utilisés par les enseignantes et enseignants du préscolaire pour informer les parents et les impliquer dans l'apprentissage de leurs enfants. Finalement, il importe de mentionner l'étude de Deslandes et ses collègues (2009), qui propose la poursuite d'études portant sur la communication de l'évaluation des apprentissages, qui, selon eux, seraient bénéfiques lors de formations destinées au domaine de l'enseignement.

1.3 La pertinence scientifique de la présente recherche

Plusieurs études ont été réalisées concernant l'évaluation des apprentissages ou l'implication du parent dans la vie scolaire de l'élève (Belleville, 2010; Deslandes et Rivard, 2011; Jouni, 2018; Lamarche, 2017; Larivée, 2008, 2012; Roy, 2013). À titre d'exemple, celle de Belleville (2010) portait sur les facteurs et les caractéristiques individuelles de chacun des acteurs (parent, élève, enseignante ou enseignant) ayant une influence sur la relation parent-école. Cette recherche a pu démontrer que plusieurs facteurs peuvent influencer l'implication parentale, ce qui a mené la chercheuse à proposer de communiquer au personnel enseignant les résultats d'études qui font état « des impacts positifs des diverses composantes de l'implication parentale sur la préparation scolaire des enfants » (Belleville, 2010, p. 110). Aussi, les études de Larivée (2008) (2012) traitant des types de collaboration employés par le corps enseignant afin de favoriser le partenariat avec le parent ou de l'implication générale du parent dans la vie scolaire de l'élève concluent qu'il faudrait « minimalement informer les futurs enseignants des facteurs qui favorisent la collaboration avec les parents ainsi que de ceux qui nuisent à celle-ci en tenant compte de divers contextes et réalités » (Larivée, 2008, p.242). Larivée conclut l'une de ses études (2012) en s'interrogeant sur les types d'implication parentale à favoriser pour hausser la réussite scolaire. Toutefois, peu se sont questionnés sur leur implication dès le début du cheminement scolaire, et ce, lors du soutien à l'apprentissage.

Le parent étant le principal acteur et responsable de l'élève, son rôle dans le soutien à l'apprentissage devrait être souligné et faire partie de ses tâches parentales (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Plusieurs études (Deslandes, 1996, 2001; Deslandes et Jacques, 2004; Grolnick, Gurland, DeCoursey et Jacob, 2002; Henderson et Mapp, 2002; Jordan et al., 2001) ont démontré que la participation des parents, par

l'entremise d'encouragements, de soutien affectif, d'aide aux devoirs, etc., permettrait entre autres de développer des liens positifs qui mèneraient vers la réussite scolaire. D'autres se sont intéressées au niveau de participation des parents (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Dornbusch et Ritter, 1992; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Dauber et Epstein, 1993; Eccles et Harold, 1996; Deslandes, 2001). Ces études ont démontré que les élèves ont plus de motivation et réussissent mieux lorsque leurs parents s'impliquent dans leur vie scolaire. Finalement, des études ont tenté de connaître les perceptions, croyances et attentes des différents acteurs du système scolaire (Connors et Epstein, 1994; Deslandes, 2001; Deslandes et Morin, 2002). Les résultats découlant de celles-ci ont montré que le partenariat, l'implication et la qualité des échanges avec le parent sont des facteurs qui favorisent la réussite scolaire. Depuis le début des années 2000, l'intérêt des équipes de recherche se porte sur ce qui motive les parents à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004). Par contre, à notre connaissance, aucune recherche récente ne s'est intéressée à la communication aux parents dans le cadre de l'évaluation des apprentissages au préscolaire.

La fonction collaborative du bulletin vient avec son lot de défis. De fait, une équipe de recherche (Deslande, Rivard, Joyal, Trudeau, et Laurencelle, 2009) s'est questionnée sur la perception des parents en ce qui concerne leur compréhension du bulletin au cycle du primaire lorsque ce dernier était de type descriptif. Cette étude a permis de démontrer que 75 % des parents participant à l'étude avaient une vague compréhension de l'outil dans son entièreté. Selon une autre étude (Lamarche, 2017), la compréhension des parents du bulletin scolaire serait plus complète lorsque les techniques d'évaluation et le rôle du personnel d'enseignement sont préalablement expliqués. Lorsque le parent comprend bien le contenu du bulletin scolaire, cela hausserait la qualité collaborative des deux parties (école-famille) ainsi que la qualité du soutien à l'apprentissage après les heures de classe (Lamarche, 2017). Par ailleurs, le rapport du CSE (2018) mentionne que « les parents expriment des besoins d'information auxquels le bulletin actuel ne répond pas. Ils sont ouverts à d'autres formes de communications et de bulletin » (CSE, 2018, p. 23). Notre recherche pourrait contribuer à augmenter les connaissances sur le sujet en présentant un portrait actuel des pratiques enseignantes de la communication de l'évaluation des apprentissages et de la collaboration avec le parent et ainsi bénéficier à la communauté scientifique.

1.4 La question de recherche

Le parent est le premier répondant et responsable de l'élève et c'est la personne qui connaît le mieux son enfant. Que cette personne soit en mesure de soutenir son enfant dans ses apprentissages est primordial. C'est à travers la collaboration et par l'entremise du développement de liens significatifs que les enseignantes et enseignants réussissent à développer un partenariat efficace avec le milieu familial (Raby et Charron, 2010). Plusieurs moyens peuvent être mis de l'avant et ceux-ci peuvent varier selon la praticienne ou le praticien. Mis à part des recommandations qui favorisent la collaboration des deux parties, peu de recherches semblent s'intéresser aux moyens de communication utilisés par les personnes enseignantes afin d'informer et d'impliquer le parent dans le soutien des apprentissages de son enfant, dès le début du cheminement scolaire.

Alors, au regard du développement des compétences de l'élève, quelles sont les pratiques mises en place par les enseignantes et enseignants des classes du préscolaire pour communiquer l'information aux parents et favoriser leur engagement dans le soutien des apprentissages de l'élève?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre dresse un portrait de l'évaluation des apprentissages dans le contexte des classes préscolaires québécoises, ce qui représente les fondements de notre étude. En premier lieu, les étapes de la démarche évaluative sont brièvement expliquées. Ensuite, deux typologies portant sur la collaboration famille-école sont exposées. Par la suite, les principales recherches qui ont été retenues pour soutenir ce projet de recherche sont exposées. Celles-ci traitent de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et de la perception de la personne qui enseigne à l'égard des parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. Finalement, les objectifs de la recherche sont présentés.

Dans le cadre de ce projet de recherche, la définition suivante a été retenue pour le concept de compétence : la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2019, p. 4). Au préscolaire, les compétences sont associées aux cinq sphères du développement global de l'élève (motrice et psychomotrice, affective, sociale, langagière et cognitive) (MEQ, 2019). L'acquisition de connaissances chez l'enfant est un processus simultané, graduel, intégral et continu (MEQ, 2019). Selon Bouchard (2012), son développement se produit dans son environnement, tel qu'à la maison, dans les salles de classe ainsi qu'au service de garde. Les compétences au préscolaire sont reconnues comme étant disciplinaires, même si elles s'apparentent aux compétences transversales que l'on retrouve au niveau primaire (MEQ, 2019).

2.1 La démarche évaluative

Dans la littérature, plusieurs auteurs (Charron et al., 2022; Durand et Chouinard, 2012; Fleury, 2010; Raby et Charron, 2010; Roy, 2013) font référence à cinq étapes pour décrire la démarche évaluative : 1) la planification, 2) la prise d'informations, 3) l'interprétation, 4) le jugement et la décision, et 5) la communication. Il s'agit d'un cadre de référence qui a été documenté par plusieurs spécialistes de l'évaluation (Laurier et al., 2005).

La planification est la première étape de la démarche évaluative. Elle peut être soit globale et couvrir une année scolaire ou une étape entière soit spécifique et concerner une durée plus courte, par exemple une

journée ou une semaine (Roy, 2013). Juste avant la rentrée des classes, le personnel enseignant et professionnel ainsi que la direction participent à la planification globale (MEQ, 2002). Ils détermineront ensemble les normes et modalités d'évaluation et discuteront des compétences à développer et du contenu à faire apprendre afin d'aider les enseignantes et les enseignants lors de la réalisation de leur planification spécifique (Durand et Chouinard, 2012). Ils établiront aussi les modalités des communications destinées aux parents ainsi que d'autres éléments associés aux autres étapes de la démarche évaluative (MEQ, 2002). C'est lors de la planification spécifique que les apprentissages ciblés ainsi que la façon dont ils seront évalués sont choisis (MEQ, 2003). Pour s'y apprêter, le personnel enseignant utilise des documents de planification, entre autres : le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les Cadres d'évaluation des apprentissages ou la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Cela lui permet d'élaborer des situations d'évaluation propices aux développements de l'enfant tout en respectant ses intérêts et son niveau de développement (Fleury, 2010).

La prise d'informations est la seconde étape de la démarche. Au préscolaire, la personne qui enseigne collecte l'information principalement par l'entremise de l'observation lors des activités quotidiennes des élèves (Fleury, 2010). Il s'agit d'un moyen à privilégier qui permet de cibler la progression des apprentissages et de développer de nouvelles compétences chez l'élève (Perrenoud, 1999). Les observations peuvent être spontanées ou planifiées (Charron et al., 2022). Plusieurs moyens sont utilisés pour récolter de l'information, par exemple, des grilles d'observation, des séquences vidéos où l'on peut voir les enfants en action, les productions des enfants, des entrevues et les portfolios (Roy, 2013). Le tableau 2.1 présente divers outils de collecte d'information et de consignation ainsi que leurs avantages et fonctions.

Tableau 2.1 Les outils de collecte et de consignation des observations (Charron et al., 2022, p. 248)

Outils de collecte	Avantages et fonctions
Appareil photo	La prise de photos des enfants en action ou des étapes d'une production est utile pour soutenir la réflexion des différents acteurs, notamment pour se remémorer les situations observées et documentées.
Enregistreur vidéo	L'enregistreur vidéo facilite la captation de certaines situations dites complexes, comme des scénarios de jeu. À long terme, cet outil peut être utilisé pour réaliser un montage illustrant une progression des habiletés de l'enfant.

Enregistreur audio	Les enregistrements audios permettent à l’enseignante ou l’enseignant de s’impliquer dans l’action, sans avoir à prendre des notes sur ce que disent les enfants. Les captations facilitent ensuite la transcription exacte des mots des enfants.
Entrevue bidirectionnelle avec l’enfant	L’entrevue donne la chance à l’enfant et à l’enseignante ou l’enseignant de discuter pendant un court laps de temps d’un projet, d’une réalisation, etc. Les informations obtenues lors de l’entrevue permettent de personnaliser l’enseignement, d’offrir de nouveaux défis à l’enfant, etc.
Production	Les productions des enfants (p. ex. création d’une œuvre, d’un dessin, d’une photographie, d’une sculpture) sont conservées. L’enseignante ou l’enseignant peut agrémenter le document, qui sera ensuite partagé avec les autres, en y ajoutant, par exemple, un morceau de tissu, que les enfants pourront manipuler pour avoir un aperçu de l’expérience illustrée.
Outils de consignation	Avantages et fonctions
Cahier de consignation	Peu importe la taille et le modèle (papier ou électronique), un cahier rapidement accessible favorise une prise de notes sur-le-champ ou en différé. Les notes peuvent également être consignées sur un bloc-notes ou sur des papillons adhésifs amovibles.
Grilles variées	Les grilles prennent diverses formes et permettent de recueillir des informations diversifiées. Dans une démarche réflexive, il est préférable que celles-ci soient conçues par la personne qui enseigne afin de correspondre à ses intentions pédagogiques (voir Berthiaume, 2016).
Fiche anecdotique	La fiche anecdotique est composée de notes que l’enseignante ou l’enseignant écrit en observant l’enfant (ses stratégies, ses habiletés, ses comportements, etc.). Les observations recueillies lui sont utiles, car elles lui permettent, par exemple, de suivre les progrès de l’enfant pour un temps donné. « La fiche anecdotique permet de relever des aspects du processus d’apprentissage que d’autres méthodes ne permettent pas de faire. Elle fournit une vue d’ensemble du développement [de l’enfant] et constitue un excellent mode de communication avec les parents » (ministère de l’Éducation et de l’Apprentissage continu, 2016, p. 51).
Autoévaluation	L’autoévaluation peut prendre différentes formes à l’éducation préscolaire (p. ex. listes et grilles). Elle amène l’enfant à réfléchir à ses attitudes, à ses comportements, à ses démarches, à ses stratégies, à ses réalisations, à ses réussites, à ses défis, etc. Ainsi, il est possible de l’inviter à dessiner ce qui a été appris ou la façon utilisée pour ce faire, à entourer le personnage qui ressemble le plus à sa satisfaction concernant le projet réalisé, etc.

« Les observations réalisées par l’enseignant peuvent être partagées à tout moment avec les enfants, les parents et les collègues, et ce, même si elles ne s’engagent pas dans une démarche de documentation pédagogique » (Charron et al., 2022, p. 249). Une communication fréquente de l’information avec le parent favorise la construction bidirectionnelle de liens collaboratifs qui bénéficie autant à la famille qu’à la personne qui enseigne (Charron et al., 2022). Par exemple, l’enseignante ou l’enseignant peut utiliser l’information recueillie en dialoguant avec les parents pour bonifier sa documentation pédagogique (Charron et al., 2022). La documentation pédagogique constitue un moyen qui est privilégié au préscolaire (Charron et al., 2022). « L’enseignante qui utilise la documentation pédagogique doit aussi garder en mémoire qu’elle ne doit pas seulement l’utiliser dans le but d’observer des habiletés précises ou de transmettre une information sur une activité réalisée par l’enfant, mais également pour redéfinir sa

conception de l'éducation des jeunes enfants où elle met en valeur l'enfant unique et compétent qui interagit avec autrui dans son environnement et agit selon ses intérêts » (Charron et al., 2022, p. 255).

La troisième étape est celle de l'interprétation. « Au préscolaire, l'interprétation se fait régulièrement en même temps que la prise d'informations puisque l'enfant, à cause de son âge, laisse peu de traces écrites de sa démarche et de ses travaux. L'enseignante doit donc généralement procéder à la prise d'informations par l'observation ou par interactions avec les enfants et consigner rapidement le tout par écrit » (Raby et Charron, 2010, p. 225). « Pour interpréter, l'enseignante doit avoir accumulé un nombre suffisant de traces pour chacune des compétences à développer chez l'élève » (Roy, 2013, p. 22). Cette étape est qualifiée d'indispensable dans la démarche évaluative, car elle donne un sens à l'information qui a été recueillie, et ce, en vue de porter un éventuel jugement et une prise de décision (Durand et Chouinard, 2012).

La quatrième étape de la démarche évaluative comprend le jugement et la décision. « En évaluation, on parle de trois types de jugement : le jugement sur la tâche, le jugement sur l'état de développement d'une compétence et le jugement sur le niveau de développement d'une compétence » (Raby et Charron, 2010, p. 225). Le jugement est temporaire et est réalisé après l'interprétation (Fleury, 2010). « Il sert à qualifier le cheminement de l'enfant vers les attentes du programme à la fin de l'éducation préscolaire » (Roy, 2013, p. 24). Lors de ce jugement sur l'état de développement des compétences de l'enfant, l'enseignante ou l'enseignant répond à la question suivante : « À la lumière des informations consignées, l'enfant présente-t-il un cheminement satisfaisant vers les attentes de fin du préscolaire? » (Raby et Charron, 2010, p. 228). À la fin de l'année scolaire, l'enseignante ou l'enseignant émet un jugement final et donne son avis sur le niveau de développement des compétences de l'enfant selon les attentes prédéterminées dans le PFEQ (MEQ, 2019). Ce jugement décisif répond à la question qui suit : « À la lumière des informations consignées, l'enfant présente-t-il un niveau de maîtrise satisfaisant des attentes de fin du préscolaire? » (Raby et Charron, 2010, p. 228).

La dernière étape est celle de la communication, où la personne enseignante communique aux parents et aux acteurs concernés le bilan de ses observations (Durand et Chouinard, 2012). Cette étape peut être officielle et être transmise via le bilan des apprentissages, le bulletin scolaire, une rencontre tripartite ou le portfolio, ou être informelle et être transmise par l'agenda de l'élève, un plan d'études ou de travail, une feuille de route, les productions effectuées en classe ou par téléphone ou courriel (Durand et

Chouinard, 2012; Lamarche, 2017). Le rôle de la communication est de soutenir la progression des apprentissages et cette communication devrait être interprété de la même façon par tous les acteurs concernés (Lamarche, 2017). Le bulletin sert à informer, à responsabiliser et à développer des pratiques d'intervention communes (Lamarche, 2017). « L'information doit porter sur les élèves et permettre de connaître leurs progrès et leur succès de même que leurs difficultés et leurs besoins. Elle doit aussi viser l'organisation scolaire et les mesures prises pour aider les élèves à progresser (services offerts, adaptations prévues, collaborations obtenues, etc.) » (MEQ, 1999, p. 30). Autrement dit, ce type de communication permettrait d'aller chercher du soutien de la direction institutionnelle afin d'obtenir des ressources et des services pédagogiques additionnels (Lamarche, 2017). Parfois, la communication effectuée par l'entremise du bulletin pourrait s'avérer négative. « Les enseignants peuvent utiliser les notes contenues dans le bulletin scolaire pour envoyer aux parents le message qu'ils devraient s'impliquer davantage dans la scolarisation de leur enfant » (Lamarche, 2017, p. 49). « À l'inverse, plusieurs études (Christenson et Havsy, 2004; Deslandes, 2005, 2001; Deslandes et coll., 2009; Epstein, 2001; Martinez, Martinez et Pérez, 2004) ont pu démontrer qu'une collaboration positive entre les parties augmenterait les chances de réussite scolaire chez l'élève » (Lamarche, 2017, p. 51).

2.2 La collaboration école-famille

La collaboration école-famille augmenterait les probabilités de mener l'élève vers la réussite scolaire en l'accompagnant dans la résolution de ses problèmes, en le guidant et en lui transmettant de l'information opportune et pertinente (Epstein, 2001). Pour notre recherche, nous avons retenu deux typologies de la collaboration parmi plusieurs : celle de Epstein (2001) et celle de Larivée (2003).

Dans son modèle, Epstein (2001) tente d'expliquer l'influence qui est partagée entre l'école, la famille et la communauté afin de hausser la qualité éducative chez l'élève. « Ce modèle est à la fois institutionnel (école-famille) et interpersonnel (personne enseignante-parent-enfant) » (Tremblay, Dumoulin, Gagnon et Giroux, 2015, p. 7). Il compte six types différents de participation parentale potentiellement présents dans la vie éducative de l'élève. Deux de ces types ont été retenus pour notre sujet d'étude.

Le rôle de la communication (bidirectionnelle) : il s'agit des moyens stratégiques employés par la personne enseignante afin de maintenir une communication active avec les parents. Ce type mise sur la participation bidirectionnelle; l'enseignante ou l'enseignant souhaite une réponse à ses propos (Tremblay et al., 2015).

Le rôle du soutien scolaire à la maison : la personne enseignante accompagne les parents dans leur soutien aux devoirs et leçons des élèves selon divers moyens. Par exemple, en facilitant l'accès à de l'information ou en offrant du matériel ludique (Tremblay et al., 2015).

Créer des initiatives d'incitation à la participation favorable pour les parents fait partie des critères de la dixième compétence professionnelle des enseignants (MEQ, 2020). « Pour améliorer la collaboration avec les parents, le personnel de l'école doit intervenir sur le sentiment de compétence des parents en les outillant » (MELS, 2012, p. 34). Pour Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996), la collaboration serait définie comme étant une action participative, une prise en charge ou la réalisation d'une obligation. Dans la littérature anglophone, la collaboration est souvent comparée au partenariat, tandis que dans les écrits francophones elle est décrite comme étant manifeste selon divers degrés d'engagement relationnel et consensuel entre les parties (Landry, 1994). Autrement dit, les interactions relationnelles entre les parents et le personnel enseignant peuvent se manifester selon des niveaux d'engagement variés (Larivée, 2008).

Larivée (2003) (figure 1), pour sa part, a élaboré sa typologie en se basant sur les travaux de Landry (1994). Elle se présente sous forme de tableau portraying les diverses formes de collaboration, des moins exigeantes (niveau 1) aux plus accaparantes sur le plan de la participation (niveau 4) (Larivée, 2008).

La collaboration de premier niveau est informationnelle et consultative, et demande un engagement minimum. « Les parents reçoivent des informations de façon ponctuelle (rentrée scolaire, remise des bulletins, etc.) ou périodique (journal semestriel) et sont habituellement consultés sur divers sujets (activités éducatives, projet éducatif, etc.) » (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p. 529).

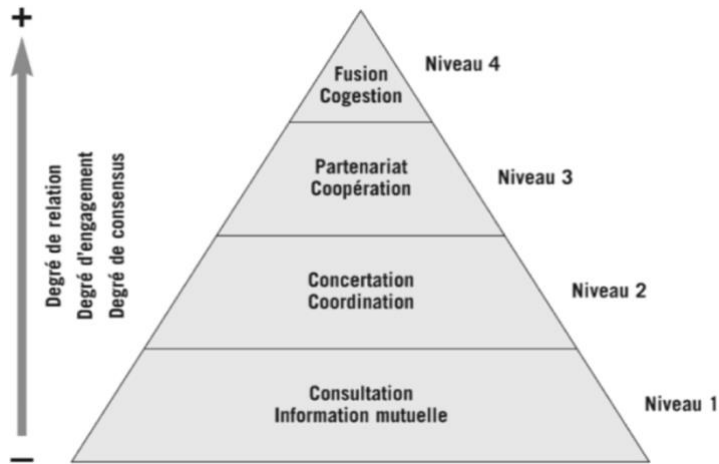
La collaboration de second niveau concerne la coordination et la concertation. Selon Legendre (2005), la coordination serait une « harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune » (p. 296). Il doit donc y avoir quelques échanges entre les parties, qui doivent connaître

les intentions des autres sans être obligatoirement d'accord avec les propositions offertes (Larivée et al., 2006). « Aussi, la coordination n'implique pas le même niveau d'engagement de la part de tous les acteurs, certains pouvant assurer le leadership nécessaire à l'harmonisation souhaitée » (Larivée, 2008, p. 224), par exemple, lors de la coordination d'un plan d'intervention pour une personne handicapée ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (Larivée et al., 2006). Pour sa part, la concertation « renvoie au processus d'échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude communs » (Bouchard et al., 1996, p. 22). Autrement dit, les différentes parties doivent éventuellement arriver à une entente mutuelle.

Le troisième niveau comprend la relation coopérative et le partenariat entre les parties. « Nous distinguons toutefois la coopération du partenariat, car, quoique la coopération et le partenariat requièrent un consensus décisionnel des acteurs, elle ne possède pas obligatoirement toutes les caractéristiques constitutives du partenariat, notamment les principes d'égalité et de partage du pouvoir » (Larivée, 2008, p. 225). C'est-à-dire que, lorsqu'il y a partenariat entre parent et personne enseignante, la relation, la reconnaissance d'expertises et les prises de décision se présentent par l'entremise d'un rapport égalitaire (Larivée, 2008). Dans une relation coopérative, toutes les parties travaillent de pair pour l'obtention d'un résultat spécifique (Bouchard et al., 1996), sans toutefois avoir un pouvoir décisionnel égalitaire. « La coopération est le processus d'interactions de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique » (Bouchard et al., 1996, p. 22). On retrouve ce degré de relation, d'engagement et de consensus lorsque le parent participe aux instances de décision liées aux fonctionnements de l'établissement (Larivée, 2006).

Le quatrième niveau constitue la relation dite fusionnelle, de cogestion (Cody, Monney, Labrecque et Boivert, 2017). « À ce niveau, l'expertise des intervenants ne fait plus qu'une et tous les objectifs se réalisent en cogestion » (Cody et al., 2017, p.137). Ce degré d'engagement est optimal et extrême; il doit être impossible à atteindre dans le contexte de notre recherche, car les parties doivent être impliquées au même moment sur les mêmes tâches, en continu. La figure suivante présente les diverses formes de collaboration du modèle de Larivée (2003).

Figure 1 Les diverses formes de collaboration (Larivée, 2003)



2.3 Les études sur l'évaluation au préscolaire

Peu d'études ont été réalisées au Québec concernant l'évaluation des apprentissages au préscolaire. Nous avons décidé d'en retenir trois pour notre recherche. Celles-ci traitent de l'évaluation des apprentissages en contexte préscolaire et primaire. La première tente de décrire les pratiques d'évaluation des apprentissages à la maternelle, la seconde vise à connaître la perception des praticiennes et praticiens du préscolaire par rapport aux parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire et la dernière s'intéresse à l'intégration des TIC dans le processus d'évaluation des apprentissages au préscolaire.

Roy (2013) : *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise*

Il s'agit d'une étude à devis quantitatif qui s'inscrit dans une approche descriptive. Les pratiques évaluatives de 30 enseignantes du préscolaire ont été documentées. Un questionnaire composé de 26 questions a été employé pour réaliser cette recherche. Ce questionnaire compte 6 questions sociodémographiques et 20 questions à choix multiples et de type Likert. Le questionnaire a été transmis par courriel à 103 enseignantes de l'éducation préscolaire de la commission scolaire des Navigateurs. Le taux de réponse était de 29,1 %; au total, il y a eu un échantillon de 30 enseignantes participantes. Les données ont été analysées à partir du logiciel SPSS (version 14). Des méthodes de distribution de fréquences et des pourcentages ont été utilisés afin de dégager les tendances moyennes dans les pratiques évaluatives des enseignantes.

Les résultats démontrent que 56,7 % des participantes croient fortement en l'utilité de l'évaluation des compétences à l'éducation préscolaire. Elles sont 83,3 % à prendre part à la planification de l'évaluation. La direction de l'école y prend part à 26,7 % et c'est seulement 3,3 % des enseignantes spécialisées qui le font. Parmi celles qui planifient, 23,3 % le font sur une base journalière, 40 % le font sur une base hebdomadaire et à chaque étape, et 16,7 % le font en début d'année. Les productions des enfants s'avèrent être le moyen le plus populaire pour recueillir l'information, avec un score de 100 %, suivies par le portfolio, à 96,7 %. On remarque que 100 % des répondantes disent utiliser des outils d'évaluation qu'elles ont confectionnés elles-mêmes. De plus, 53,3 % utilisent des outils qui proviennent de leur commission scolaire et 6,7 %, des outils produits par le MELS.

Lorsque vient le temps d'évaluer les compétences, la prise d'informations varie entre 40 % pour la compétence 1 et de 53,3 % pour la compétence 4. Les productions des enfants sont évaluées selon des critères personnels à 66,7 %, selon des critères provenant du PFEQ à 63,3 % et selon des critères élaborés en équipe-cycle à 56,7 %. La prise d'informations afin de déterminer l'état de développement des compétences se situe à 83,3 % pour des critères d'évaluation prédéterminés, à 80 % pour le degré d'amélioration de l'enfant et à 60 % pour la comparaison par rapport aux pairs.

L'évaluation de l'enfant est réalisée à 83,3 % par autoévaluation, à 100 % par son enseignante, à 26,7 % par d'autres praticiennes et praticiens et à 10 % par les parents. Le jugement est basé sur l'état de développement des compétences de l'enfant à 96,7 %, sur ses comportements sociaux et sa participation à 76,7 %, et sur son effort et ses habitudes de travail à 66,7 %. Toutes les enseignantes disent avoir offert de l'aide aux enfants qui ont présenté des difficultés. Les résultats de l'évaluation sont communiqués aux

parents à 100 %. En outre, 86,7 % des enseignantes disent transmettre les résultats à l'élève et 80 % disent les transmettre à la direction de l'école. Le bulletin est l'outil le plus utilisé (100 %), suivi par les rencontres avec les parents (93,3 %), le portfolio (90 %), les communications écrites aux parents (76,7 %), des appels téléphoniques aux parents (60 %) et les rencontres avec l'enfant (43,3 %).

L'auteure suggère d'utiliser la Politique d'évaluation des apprentissages et les normes et modalités d'évaluation de l'école pour planifier l'évaluation. Aussi, elle recommande de varier les outils d'observation et d'intégrer les outils qui se sont avérés moins populaires dans l'étude, comme l'entrevue individuelle, le journal de bord, la fiche anecdotique et les photos, puisque ceux-ci ont fait leurs preuves relativement à l'efficacité.

Les limites de cette étude sont les biais liés à la désirabilité sociale et son faible échantillon. Finalement, si c'était à refaire, Roy ajouterait des questions ouvertes afin de récupérer des données plus spécifiques.

Jouni, A. (2018) : *Intégration de la démarche d'évaluation et des TIC mobiles (iPad) au préscolaire*

Cette recherche vise à connaître les moyens employés par le personnel enseignant du préscolaire pour intégrer les TIC mobiles (iPad) à ses pratiques évaluatives. Selon Jouni, cette intégration s'avère être un défi de taille, car elle requiert l'adaptation de la pratique, et ce, en concordance avec de nombreux changements sur le plan pédagogique. Ce phénomène a notamment pris naissance lors de l'implantation de la réforme en éducation, qui a mené vers l'évaluation par l'approche par compétences (MELS, 2001) et les récents développements technologiques.

Cette recherche est de type qualitatif à devis interprétatif : « Nous tenterons de comprendre en profondeur le développement professionnel à partir d'un dispositif de formation concernant les pratiques évaluatives et l'intégration des technologies mobiles (iPad) et nous chercherons à comprendre aussi la façon de les intégrer dans la pratique quotidienne d'une enseignante du préscolaire » (p. 96). L'objectif de cette recherche est de documenter la façon dont une personne enseignante au préscolaire participant à un dispositif de formation intègre les technologies mobiles (iPad) et les pratiques évaluatives dans sa pratique quotidienne. Pour y parvenir, Jouni a examiné, en profondeur, les pratiques pédagogiques d'une enseignante du préscolaire qui s'est portée volontaire. Jouni justifie la pertinence de sa recherche en rappelant à ses lecteurs les multiples défis rencontrés par le personnel enseignant lors de sa pratique évaluative ainsi que les avantages d'une telle recherche sur la compréhension générale du domaine de

l'évaluation de pair avec le développement rapide de la technologie. De plus, sur le plan social, sa recherche pourrait amener les gens du milieu à vouloir perfectionner les formations destinées aux enseignantes et enseignants en matière d'évaluations et de technologies.

Une seule candidate dont l'âge se situe entre 50 et 59 ans et qui a cumulé plus de 25 ans d'expérience a participé à cette étude. Elle est titulaire d'un baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire (BEPEP) et a terminé une maîtrise en 2012. Les collectes de données pour cette recherche ont été obtenues par un questionnaire, l'observation dans la classe, l'analyse de documents, du matériel audiovisuel, une discussion de groupe et l'observation de cercles pédagogiques. Le questionnaire comportait 40 questions dont 13 questions abordant les renseignements personnels, 3 questions touchant la différenciation pédagogique, 5 questions sur les pratiques qui favorisent la réussite, 11 questions portant sur l'évaluation des apprentissages, 5 questions sur l'intégration des technologies mobiles et fixes et 3 questions concernant l'opinion de la répondante à propos « des lacunes et des difficultés, d'une façon pour intégrer l'évaluation dans les apprentissages réalisés à l'aide de l'iPad et d'une suggestion d'une façon de communiquer avec les parents » (p. 106).

Les résultats en lien avec l'évaluation des apprentissages démontrent que l'enseignante, lors de sa planification, élabore ses propres activités en se basant sur le Programme de formation du MEQ (2001). De plus, la planification des apprentissages et des évaluations est effectuée de façon simultanée. Les TIC sont intégrées afin d'enrichir l'expérience de collaboration entre les pairs. Pour la collecte de données, l'enseignante met l'accent sur l'autoévaluation, les projets d'équipe et les situations d'apprentissage. À l'étape de l'interprétation, elle ne fait pas l'usage de grilles de correction ou d'échelles descriptives ou numériques, mais elle s'indique préalablement les critères d'évaluation du Programme de formation, des listes de vérification ou des échelles de niveaux de compétence. Pour établir un jugement global d'une compétence, l'enseignante se base sur l'ensemble de ses observations. Finalement, pour le volet de la communication, elle communique avec les parents une fois ou plus par semaine par courriel et par l'entremise du portfolio. Elle téléphone aux parents une fois par mois, puis elle organise des rencontres formelles (une à deux fois par année) et informelles (une fois par étape). Elle planifie des rencontres avec l'élève et son parent aux remises du bulletin.

Une des limites de cette étude est le nombre limité de sujets, soit une seule personne. Un plus grand nombre de personnes participantes aurait pu « dresser un portrait plus documenté et différencié » (p.

157). Finalement, Jouni fait part de pistes de recherche. La première suggère de travailler sur l'évaluation formelle afin d'identifier des facteurs qui pourraient soutenir l'évaluation informelle au préscolaire. La seconde invite le personnel enseignant à développer des pratiques réflexives qui concerneraient toutes les étapes de la démarche évaluative.

Deslandes et Rivard (2011) : *Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire*

Cette recherche avait comme objectif de connaître la perception d'éducatrices et d'éducateurs à l'égard des parents en matière d'évaluation des apprentissages. L'échantillon était composé de 27 personnes, provenant de deux commissions scolaires, dans les domaines suivants : 13 enseignantes ou enseignants généralistes, 5 spécialistes en éducation physique ou en anglais, langue seconde, 9 personnes non enseignantes, 3 membres du personnel complémentaire, 1 personne du service de garde et 1 membre de la direction. Les données ont été collectées lors d'une entrevue de groupe. Les thèmes de cette entrevue portaient sur « la compréhension et les connaissances générales des parents en matière d'évaluation des apprentissages, leurs connaissances des méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants et les responsabilités des parents au regard de l'évaluation des apprentissages » (Deslandes et Rivard, 2011, p. 142). Les données recueillies (verbatim) ont été découpées en unités de sens et catégorisées selon le modèle de Hoover-Dempsey et al. (2010). L'analyse du corpus a fait émerger quatre catégories : 1) Connaissance et sens reliés à l'évaluation; 2) Compréhension des parents du processus d'évaluation; 3) Caractéristiques parentales individuelles et conditions familiales; 4) Compréhension du rôle parental.

Les résultats ont démontré que les participantes et participants perçoivent majoritairement de la méconnaissance et de l'incompréhension de la part des parents relativement à l'évaluation des apprentissages et à l'approche par compétences. Plusieurs croient que, lorsqu'ils reçoivent les résultats scolaires de leurs enfants, les parents manifestent des comportements s'apparentent à du déni, à de la surprotection, à du blâme envers le personnel enseignant, à de la déresponsabilisation ou à une confiance totale envers les éducatrices et éducateurs. Les perceptions demeurent partagées au regard de l'exercice du rôle du parent et de ses défis concernant l'évaluation des apprentissages. Des participantes et participants croient que les parents provenant de milieux socio-économiques défavorisés n'ont aucune envie de participer au processus d'évaluation. D'autres affirment croire le contraire. L'élaboration d'outils

simplifiés et accessibles (langage commun) est suggérée par les auteurs. Une des principales limites de cette recherche est qu'elle repose sur des perceptions plutôt que sur la réalité.

La synthèse de ces trois recherches démontre qu'il y a plusieurs défis en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Les défis qui nous concernent reposent particulièrement sur la communication de l'évaluation aux parents et leur collaboration pour soutenir les apprentissages de leur enfant. En effet, dans l'étude de Roy (2013), on constate que le personnel enseignant les inclut à 100 % seulement lors de la remise du bulletin. Les autres types de communication, par écrit ou par téléphone, par exemple, sont moins fréquents. La recherche de Deslandes et Rivard (2011) démontre que la plupart des personnes enseignantes perçoivent l'implication des parents dans le processus d'évaluation de façon limitée. L'étude de Jouni (2018) nous incite à nous interroger sur la place qu'occupent les TIC lors de la communication de l'évaluation des apprentissages aux parents.

Bref, ces études présentent quelques limites, certes, mais tout en proposant des pistes qui inspirent les objectifs de ce projet de recherche.

2.4 Objectifs de la recherche

Afin de répondre à la question de recherche formulée précédemment – quelles sont les pratiques mises en place par les enseignantes et enseignants des classes du préscolaire pour communiquer l'information aux parents et favoriser leur engagement dans le soutien des apprentissages de l'élève? –, l'objectif général de cette recherche est de comprendre les pratiques mises en place par les enseignantes et enseignants du préscolaire pour communiquer l'information aux parents sur l'évaluation des apprentissages.

Trois objectifs spécifiques ont été retenus :

- Décrire les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données effectuées par l'enseignante ou l'enseignant;
- Décrire les différents outils de communication formelle et informelle;
- Déterminer les attentes des enseignantes et enseignants envers les parents lors de la communication de l'information sur l'évaluation des apprentissages de l'élève.

La poursuite de ces objectifs permettra de faire émerger des recommandations qui pourraient être bénéfiques lors de formations de perfectionnement professionnel et contribuer à une avancée scientifique.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche méthodologique de cette étude. Premièrement, les caractéristiques du devis de recherche sont abordées. Deuxièmement, les détails qui concernent l'échantillonnage sont présentés. Troisièmement, les instruments de collecte de données retenus sont révélés. Quatrièmement, le déroulement de la recherche est détaillé. Cinquièmement, le processus d'analyse des données est exposé. Finalement, ce chapitre se conclut avec les dispositions établies afin de répondre aux considérations éthiques.

3.1 Type de recherche

Cette recherche vise à décrire les stratégies mises en place par les enseignantes et enseignants du préscolaire pour communiquer l'état des apprentissages de l'élève à son parent. Les résultats qui émergeront de cette étude scientifique pourraient servir à l'établissement de recommandations qui traite du sujet et favoriser la venue de recherches futures.

Il s'agit d'une recherche descriptive interprétative à devis qualitatif. Ce type de recherche est idéal lorsque nous souhaitons connaître davantage un phénomène. « Il s'agit pour le chercheur de décrire le plus fidèlement et le plus précisément possible le phénomène étudié c'est-à-dire d'en préciser les caractéristiques qualifiées de variables » (Debout, 2012, p. 57). Cette méthode est l'équivalent de prendre une photographie de la situation étudiée.

Le tableau 3.1 résume les forces et limites de la recherche descriptive interprétative (Gallagher et Marceau, 2020, p. 5).

Tableau 3.1 Les forces et limites de la recherche descriptive interprétative

Forces	<ul style="list-style-type: none">▪ Son utilité réside dans la production d'une description de phénomènes rencontrés dans la pratique professionnelle.▪ Son caractère interprétatif permet de comprendre la signification des phénomènes selon le point de vue des personnes concernées.▪ Elle génère une description en contexte des phénomènes à l'étude.
---------------	---

Limites	<ul style="list-style-type: none">▪ À ce jour, elle n'est pas balisée de façon consensuelle et a peu fait l'objet d'écrits de nature méthodologique.▪ Mal utilisée, elle pourrait se limiter à une description réductrice des phénomènes, qui n'intégrerait pas la dimension interprétative ou subjective de ceux-ci.▪ Elle n'est pas indiquée pour le développement d'une théorie.
----------------	---

3.2 Sujets

Pour réaliser notre recherche, nous cherchions à interviewer 5 personnes enseignantes qui œuvrent dans les classes de maternelle. Celles-ci devaient avoir minimalement 1) une année d'expérience de travail dans des écoles primaires québécoises; 2) un brevet d'enseignement, ou être en processus de l'obtenir.

Notre échantillon est donc formé de cinq enseignantes au préscolaire, dans des écoles primaires localisées un peu partout au Québec. La sollicitation des sujets a été effectuée sur Facebook, où l'on peut avoir accès à des groupes privés d'enseignantes et enseignants.

3.3 Instruments

Afin de réaliser cette étude à devis qualitatif, l'entretien semi-dirigé a été retenu. « L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif permet de saisir, au travers de l'interaction entre chercheurs et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26). Cette méthode a des caractéristiques semblables à l'entrevue dirigée, où les questions sont préétablies, dans un ordre précis, ou à l'entrevue ouverte, où une seule question générale permet de développer davantage sur les propos désirés, aux moments opportuns (Gaudreau, 2011). La distinction est que l'entrevue semi-dirigée laisse place aux deux types de questions (fermées et libres), ce qui permet à la personne qui y répond de donner davantage d'informations sur le sujet traité (Gaudreau, 2011). Les entretiens ont été effectués sur l'application électronique Zoom. Cette plateforme permet d'effectuer les entretiens à distance, ce qui offre aux participantes et participants plus

de flexibilité quant à la disponibilité et au confort. De plus, cette application permet d'enregistrer l'entretien et peut faciliter le partage de contenu.

Pour mener à bien cette recherche, nous comptons sur les éléments suivants :

1. Le questionnaire d'entrevue, composé de 35 questions, dont 7 de type sociodémographique. Il contient principalement des questions ouvertes et semi-ouvertes, mais aussi quelques-unes fermées. Le contenu du questionnaire a fait l'objet d'une vérification par des tierces personnes compétentes, comme on le recommande pour ce type de recherche (Gaudreau, 2011). Le questionnaire est réputé être l'instrument le plus populaire lors d'études à devis qualitatifs (Gaudreau, 2011). Gaudreau (2011) décrit les étapes d'élaboration de ce type d'instrument comme suit :

- Les assises du sujet de recherche sont présentées dans le cadre théorique et les questions porteront sur celles-ci.
- Pour chaque point soulevé, il y aura une ou des questions.
- Un document qui seconde le questionnaire permet d'agir à titre de repères afin de bien classer les multiples points soulevés.
- La préexpérimentation de l'instrument doit être effectuée afin de s'assurer de sa validité.
- La confection d'un guide d'entrevue est indispensable pour mener l'entretien sans tracas.

2. Le matériel d'enregistrement, tel que la caméra vidéo et le magnétophone.

3. Le guide d'entrevue, qui permet d'éviter des biais ou d'autres désagréments durant la collecte de données. Le guide permet également d'éviter de s'égarer lors de l'entrevue (Gaudreau, 2011). Il a l'avantage d'être un aide-mémoire durant toute l'entrevue et peut être perçu comme apportant de la crédibilité au processus (Lefèvre, 2013). Il comprend les finalités de la recherche ainsi que des rappels importants sur l'entrevue tels que des règles de conduite à suivre, sa durée, etc. (Gaudreau, 2011). Par contre, la personne qui mène l'entrevue pourrait être tentée de ne se fier qu'au guide, et moins sur ses propres habiletés de communication et d'écoute. Cela peut avoir une incidence négative sur la qualité de l'entrevue et restreindre les possibilités de réponses pertinentes (Lefèvre, 2013).

4. Le matériel écrit, par exemple les planifications pédagogiques de la personne qui enseigne, les outils d'observation, les diverses évaluations et autoévaluations de l'enfant, les communications écrites aux

parents, etc. Cette documentation fournie par les enseignantes se trouve en annexe et peut servir d'exemple et de support visuel lors de la présentation des résultats.

3.4 Déroulement

Pour que le processus de collecte de données puisse commencer, cette étude a dû, en premier lieu, être approuvée par le comité de recherche de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), puisqu'elle requiert la participation d'êtres humains et qu'elle doit respecter les codes de conduite prescrits (Gaudreau, 2011). Par la suite, les démarches de sollicitation ont été entreprises. Chaque personne sollicitée a été éclairée par rapport aux enjeux d'une telle recherche, puis un formulaire de consentement à signer lui a été fourni. Ce dernier contient les éléments suivants (Blanchette, 2017) : 1) le préambule, 2) la nature de la recherche et ses objectifs, 3) les noms et coordonnées des responsables du projet, 4) le déroulement du processus de collecte de données, 5) les conséquences de la participation à cette recherche, 6) la confidentialité des données recueillies et 7) des informations sur la participation volontaire et le droit de se retirer à tout moment.

Les entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés au moyen de la plateforme de télécommunications Zoom. Ils ont duré environ 45 minutes et ont été entièrement enregistrés. Après, le contenu de chaque entretien a été analysé. Pour ce faire, tous les enregistrements ont dû être retranscrits et les verbatim, codifiés.

3.5 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données recueillies peut se résumer à quatre étapes : « établir le corpus, effectuer l'analyse verticale, puis l'analyse transversale et enfin, assembler la grille d'analyse » (Gaudreau, 2011, p. 193).

Premièrement, nous avons procédé à l'établissement du corpus en faisant la transcription du contenu des entretiens. Ce contenu est présenté sous forme de verbatim. Nous avons prévu de 4 à 6 heures pour la transcription de chaque heure d'enregistrement. Comme Gaudreau (2011) le suggère, la personne qui mène l'entrevue sera identifiée par la lettre « I » (pour « intervieweur » ou « intervieweuse ») et chaque personne qui répond sera identifiée par la lettre « R » (pour « répondante » ou « répondant »), suivie d'un

chiffre qui lui sera unique, comme R1, R2, R3, etc. Par exemple, la première personne à être interviewée sera nommée R1, la seconde, R2, ainsi de suite.

Deuxièmement, nous avons réalisé l'analyse verticale. À cette étape, « chaque verbatim est analysé au complet séparément des autres. Les propos sont découpés en segments et numérotés les uns à la suite des autres. Des idées de thème sont notées dans la marge » (Gaudreau, 2011, p. 199).

Troisièmement, nous avons procédé à l'analyse transversale. Elle consiste à regrouper les discours par similarité selon différents thèmes qui ont émergé lors de l'étape précédente (Gaudreau, 2011).

Quatrièmement, nous avons monté la grille d'analyse. Elle permet de faire la hiérarchisation des thèmes selon leur importance. Dans sa version définitive, la grille d'analyse contient les énoncés regroupés en thèmes et en sous-thèmes. Elle présente pour chacun d'eux une brève définition de leur signification et dans combien d'énoncés ils ont été mentionnés, ainsi que le nombre de répondantes qui les ont mentionnés (Gaudreau, 2011).

3.6 Considérations éthiques

Afin de respecter les critères d'éthique lors de la réalisation d'une recherche scientifique, nous avons respecté plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous avons suivi la formation d'éthique à la recherche de l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Puis, nous avons fait une demande de certification éthique auprès du comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains (CERPE) de l'UQAM. Le certificat d'approbation éthique que le comité nous a remis se trouve à l'annexe C. Finalement, nous avons soumis une demande d'approbation éthique à chaque centre de services scolaire concerné.

Pour nous assurer que les répondantes soient bien éclairées sur leur implication, une lettre leur a été remise. Cette lettre explique les détails concernant les principes du consentement libre et éclairé, comme le droit de se retirer en tout temps et la confidentialité de l'information afin de ne pas leur causer un préjudice (Gaudreau, 2011). De plus, des moyens ont été mis en place afin de préserver la confidentialité et l'anonymat, par exemple, le remplacement du nom et du prénom des répondantes par un code alphanumérique.

Les participantes ont aussi été informées que le processus de collecte sert à obtenir un portrait réel des pratiques exercées sur le terrain et qu'il ne s'agit pas de juger ou de mettre une étiquette sur leur exercice.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données collectées dans le cadre de cette recherche qualitative en vue d'obtenir un portrait des pratiques enseignantes de communication de l'évaluation des apprentissages et de la collaboration avec le parent au préscolaire. Plus précisément, les résultats de cette étude permettent de décrire : 1) les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données effectuées par l'enseignante ou l'enseignant, 2) les différents outils de communication formelle et informelle et 3) les attentes des enseignantes et enseignants envers les parents lors de la communication de l'information sur l'évaluation des apprentissages de l'élève.

Ce chapitre est divisé en quatre sections. La première présente le profil des répondantes. La seconde expose la grille d'analyse. La troisième décrit les résultats détaillés concernant les pratiques évaluatives. La quatrième dévoile les résultats liés à l'implication des parents dans la vie scolaire de l'élève.

4.1 Profil des répondantes

Les cinq enseignantes qui ont participé à ce projet proviennent de différentes écoles à travers la province de Québec. Elles sont toutes titulaires d'un brevet d'enseignement. La première répondante a un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et deux diplômes d'études supérieures spécialisées : un en enseignement préscolaire et primaire, et un en enseignement du français. Elle cumule huit ans d'expérience en enseignement, dont trois ans au préscolaire, à la maternelle 5 ans. La seconde répondante possède un diplôme de deuxième cycle en sciences de l'éducation et un diplôme d'études supérieures spécialisées en évaluation. Elle a 10 ans d'expérience en tant qu'enseignante, dont 2 ans à la maternelle 5 ans. La troisième personne est titulaire d'une maîtrise en éducation et enseigne depuis 12 ans, dont 7 ans au préscolaire, à la maternelle 4 ans. La quatrième participante détient une maîtrise en adaptation scolaire et elle cumule 6 ans en tant qu'enseignante, dont 2 ans à la maternelle 4 ans. La cinquième répondante a un baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire et enseigne depuis 12 ans, dont 2 ans aux élèves de la maternelle 4 ans. Trois des répondantes sont dans la trentaine, une est dans la vingtaine et une est dans la quarantaine. Quatre d'entre elles ont répondu avoir eu de la formation en évaluation des apprentissages. Le tableau 4.1 résume le profil des répondantes.

Tableau 4.2 Le profil des répondantes

Profil des répondantes	Répondante 1	Répondante 2	Répondante 3	Répondante 4	Répondante 5
Niveau de scolarité	B. Éd + DESS	M. Éd + DESS	M. Éd	M. Éd	B. Éd
Brevet d'enseignement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Années d'expérience professionnelle au préscolaire	3 ans	2 ans	7 ans	2 ans	2 ans
Groupe d'âge	30-39	30-39	30-39	20-29	40-49
Niveau préscolaire	Maternelle 5 ans	Maternelle 5 ans	Maternelle 4 ans	Maternelle 4 ans	Maternelle 4 ans
Formation sur l'évaluation des apprentissages	Oui	s. o.	Oui	Oui	Oui

4.2 La grille d'analyse

Les entretiens individuels effectués dans le cadre de cette étude qualitative ($n = 5$) ont permis la concrétisation d'un corpus, duquel deux thèmes principaux ont pu être dégagés.

Le premier thème, les pratiques évaluatives, comprend cinq sous-thèmes, représentant en fait chacune des étapes de la démarche évaluative.

Le second thème, l'implication parentale, comporte trois sous-thèmes : la relation avec le parent, le *Guide de soutien pour le volet Parents* (Guide volet Parents) et l'expérience professionnelle des répondantes qui traite du sujet de recherche.

Au total, 310 énoncés sont ressortis du corpus, soit 206 énoncés pour le thème des pratiques évaluatives et 104 énoncés pour le thème de l'implication parentale. Le tableau 4.2 présente la grille d'analyse qui est, en d'autres termes, le bilan des résultats de cette recherche.

Tableau 4.3 La grille d'analyse

Thèmes et sous-thèmes	Signification	Nombre d'énoncés (segments)	Nombre de répondantes
1. Pratiques évaluatives	Processus de la démarche évaluative composé de cinq étapes appliquées	(206)	5
1.1 Planification	Type de planification (globale/spécifique), contenu, réalisation, document de référence et partage	103	5
1.2 Prise d'information	Moyens de collecte d'information et types d'outils de collecte d'information	24	5
1.3 Interprétation	Interprétation et consignation des données recueillies	15	5
1.4 Jugement et décision	Moyens entrepris pour établir un jugement	13	5
1.5 Communication	Moyens de communication de l'évaluation des apprentissages, contenu et fréquence	51	
2. Implication parentale	Implications du parent dans la vie scolaire de l'élève	(104)	5
2.1 Relation avec le parent	Satisfaction, implication, rôle, communication, collaboration et fréquence	76	5
2.2 Guide volet Parents	Nature et fonctionnement du guide	16	4
2.3 Attentes des enseignantes	Opinions et recommandations des répondantes qui traitent du sujet	12	5
Total		$n = 310$	$n = 5$

4.3 Les pratiques évaluatives

Cette section présente les résultats obtenus en lien avec les différentes étapes de la démarche évaluative. Lors des entretiens, les enseignantes ont été invitées à décrire les différentes modalités de la planification, de la prise d'information, de l'interprétation, du jugement et de la décision, et de la communication.

4.3.1 La planification

La première étape de la démarche évaluative est celle de la planification. Elle peut être soit globale et couvrir une année scolaire ou une étape entière soit spécifique et concerner une durée plus courte, par exemple une journée ou une semaine (Roy, 2013).

Au préscolaire, selon les cinq participantes, la planification globale est plus générale; en d'autres termes, elle contient les thèmes qui seront abordés pendant l'année, tels que les fêtes populaires, les pommes, etc. Les répondantes mentionnent aussi que la planification se fait plus spontanément, selon les goûts, intérêts et besoins immédiats des enfants.

J'y vais par thématiques. [...] V1

Au préscolaire on est dans une approche développementale. [...] il va y avoir des intentions pédagogiques qu'on va mettre en place, mais il y a beaucoup de choses qui se passent dans les jeux libres qu'on n'a pas planifiés puis qu'on voit émerger [...] selon ses intérêts [...] ou à la suite de mes observations. V2

Je sais vraiment où m'enligner, je sais quel thème, je sais qu'en septembre c'est quel thème, octobre, novembre, décembre jusqu'à fin de l'année [...] Je garde toujours mon agenda de l'année d'avant [...]. V3

Nous ce qu'on fait au préscolaire la planification globale concerne surtout les thématiques parce qu'ensuite on va vraiment s'ajuster en fonction de l'élève. [...] V4

Il ne nous recommande pas de faire ça parce qu'on en maternelle 4 ans et ce qu'on nous dit de faire, c'est de partir avec les besoins des enfants dans le moment. V5

En somme, la planification globale permet de fournir un cadre de référence pour les thèmes qui seront abordés durant l'année. Cependant, les intérêts des enfants et les observations faites au quotidien peuvent conduire à des ajustements spontanés dans les choix d'activités proposées. Cela confirme que la capacité à adapter la planification en fonction des besoins immédiats des enfants est essentiel au préscolaire.

Trois enseignantes interrogées sur cinq mentionnent que la planification globale est généralement réalisée entre collègues afin de voir les mêmes contenus durant l'année.

Quant à la planification spécifique, deux enseignantes ont dit la réaliser seules et trois ont répondu être accompagnées d'une collègue, qui enseigne dans une autre classe de même niveau scolaire ou encore avec qui elles font du coenseignement. À ce sujet, voici les propos des participantes :

Les collègues on a des programmes là qu'on essaie de voir en même temps là surtout pour les habiletés sociales là, on essaie de démarrer ça en même temps. V1

Je suis beaucoup toute seule. [...] V2

Il y a ma collègue aussi en maternelle 4 ans [...] on a fusionné ces idées-là, on a bâti le cahier ensemble, [...] on le fait ensemble, en équipe là je dirais. V3

Cette année, je travaille en coenseignement donc c'est moi, l'autre enseignante et parfois aussi l'éducatrice. [...] V4

Seulement moi. V5

Cela démontre que la planification au préscolaire est à la fois collaborative et individuelle. La planification globale est souvent réalisée en groupe pour garantir la cohérence des contenus pédagogiques qui seront abordés tout au long de l'année, tandis que la planification spécifique peut se faire seule ou en partenariat.

La planification spécifique est réalisée par les cinq enseignantes, que ce soit tous les jours (2), toutes les semaines (1), toutes les deux semaines (1) ou tous les mois (1). Elle contient les notions et thématiques qui vont être abordées, ainsi que les moments destinés aux périodes de jeux libres, d'ateliers et de routines.

J'essaie de voir au moins deux-trois notions par semaine, de chaque matière [...] Puis nous on a la pédagogie plein air donc on va beaucoup dehors, souvent j'imbrique mes apprentissages à l'extérieur. [...] Comme ce matin, c'était notre première neige nous ici là j'ai fait raconte-moi l'alphabet [...] j'ai pris le contexte puis bon, c'est comme ça. V1

Je suis plus dans la planification bihebdomadaire. [...] je suis du genre à planifier vraiment en amont genre faque souvent, je commence un thème puis je suis déjà en train de travailler sur l'autre d'après faque j'ai probablement deux semaines à préparer mes choses, à réfléchir. [...] c'est thématique ou c'est une planification peut-être à plus de courte durée. V2

J'ouvre mon cahier de, que j'ai bâti avec les ateliers [...] j'ai comme un classeur avec tous mes bricolages de, par thèmes, j'ouvre toute ma filière puis là je place tout, je fais, pendant les jeux libres [...]. Je remplis mon agenda pour que ça soit correct pour le mois. V3

On a une planification spécifique à la journée. Souvent on se planifie sur un cycle de neuf jours puis on planifie chacune des journées de ce cycle-là pour avoir les contenus spécifiques de ce qu'on fait, de notre routine et c'est ça. [...] On commence en prenant notre thème de la semaine, ensuite on installe nos deux périodes de jeux libres dans notre journée, puis on ajoute nos moments de routine. [...] On a un atelier par jour pour permettre de travailler le langage, les jeux de société, des jeux plus de motricité fine puis on fait des, les équipes pour que les élèves aient la chance de toucher à tous les ateliers puis on y va de cette façon-là. V4

Moi j'ai une planification journalière. En fait ce que je fais c'est que j'ai toujours la même routine pour sécuriser mes élèves. [...] c'est selon le thème du moment et les intérêts des élèves. [...] V5

Ces pratiques illustrent la diversité des façons d'effectuer la planification spécifique au préscolaire. Tandis que certaines enseignantes préfèrent une planification plus détaillée à moyen terme, d'autres adoptent une approche plus adaptée aux situations rencontrées au quotidien.

Afin d'enrichir ou de bonifier les contenus de leur planification, les enseignantes se réfèrent à une panoplie de moyens, telle que le partage entre collègues (1), de la documentation (2) ou divers types de plateformes éducatives accessibles sur Internet (3). De plus, le programme-cycle du préscolaire est aussi consulté et utilisé par trois des cinq répondantes.

Mon agenda que j'ai acheté en fait c'est un outil qui était déjà monté. [...] j'ai un programme d'habileté sociale capitaine Vic qu'on utilise, nous, à l'école, [...] Sinon Littératout que j'utilise [...] Littératout oui c'est une plateforme Web. V1

C'est sûr qu'il va avoir du partage entre collègues, on est abonnés à Jardin de Vicky, puis souvent je m'inspire des CaraVan, Jardin de Vicky, Mille Merveilles et puis une CaraVan aussi sur Facebook ils font des documents gratuits. [...] j'utilise beaucoup le programme à l'éducation préscolaire. V2

Mais au préscolaire on utilise surtout les sites Internet comme CaraVan sur Facebook c'est vraiment du beau matériel. Il y a aussi Mieux enseigner, il y a beaucoup de matériel, le Jardin de Vicky, Mille Merveilles, Éducatout on pourrait l'utiliser parce que, mais pas les 5 ans, les 4 ans on pourrait l'utiliser parce que c'est en CPE qu'ils utilisent Éducatout, euh, sinon je trouve des affaires sur Pinterest là, où je me bâtis du matériel. V3

Le programme-cycle. [...] on y va aussi toujours en essayant de planifier une activité en lien avec chacune des composantes puis la majorité aussi de nos apprentissages vont se passer durant le jeu libre. V4

Le programme préscolaire, moi j'ai ma feuille ici là que, la feuille que j'utilise le plus c'est le résumé du programme-cycle. [...] dans le fond, ma petite bible là c'est ça. V5

Ces pratiques leur permettent d'avoir accès à une variété de matériel pédagogiques, facilitant ainsi la planification et la mise en œuvre de leurs activités éducatives.

Les contenus des planifications globales et spécifiques sont en général communiqués aux parents en début d'année (1), tous les mois (1) et chaque jour (1), et par divers moyens, tels que des réunions de parents (2), les plateformes numériques (3) et le matériel qui est envoyé à la maison (2). Ces informations sont généralement en lien avec les thématiques et notions vues en classes et les informations importantes en rapport avec l'horaire des cours, les sorties à venir, etc.

J'envoie un calendrier à tous les mois, de la thématique, les notions vues là les grosses notions surtout les lettres, les chiffres qu'on a vus, le thème spécifique [...] j'écris grosso modo qu'est-ce qu'on va voir [...] c'est quoi ma thématique, puis des petites infos importantes là, là les périodes de musique, d'éduc, les sorties et tout ça là. Je leur envoie une copie papier dans leur pochette facteur puis j'envoie aussi une copie Web sur mon groupe Facebook. V1

J'utilise une plateforme numérique, [...] EspacesÉDU [...] je peux mettre les items qui sont propres au développement de l'enfant, propres au programme aussi faque le parent était, savait ce qui se passait dans la classe et savait ce qui était développé [...] V2

C'est comme c'est un agenda que j'ai bâti là puis je peux cocher si on a fait un travail de mathématique, un travail de français, si on a fait du bricolage [...] Comme ça le parent il a accès aux thèmes qu'on est en train de voir. [...]. En fait il y a beaucoup, c'est ça je communique par l'agenda tous les jours et par ClassDojo parfois. V3

Les informations de base, de base sont partagées en début d'année, à la réunion de parents. V4

Bref, les enseignantes utilisent diverses méthodes et fréquences pour communiquer les contenus de planification aux parents. Cela reflète leur engagement à informer et impliquer les parents dans la vie scolaire de l'élève.

4.3.2 La prise d'information

La seconde étape de la démarche évaluative est celle de la prise d'information. Cette étape permet à l'enseignante ou l'enseignant de cibler la progression des apprentissages et de développer de nouvelles compétences chez l'élève (Perrenoud, 1999).

Afin de recueillir l'information, les cinq enseignantes interrogées se basent généralement sur leurs observations. Aussi, elles se basent sur leurs notes écrites (4), des cahiers de consignation (2), des plateformes numériques (1), des entretiens (1), des grilles à cocher (1) ou des codes de couleurs (1), des photos (3) et vidéos (1) des réalisations des enfants et des productions d'élèves (1). Le moment le plus propice pour la prise d'information au préscolaire est durant les périodes de jeux libres (3). À titre de référence, il est possible de feuilleter la documentation partagée par les participantes à l'annexe E.

J'observe beaucoup puis des fois, je cible des choses que je veux observer pendant une période de jeux libres [...] je prends des notes, [...] je prends beaucoup, beaucoup de photos des réalisations des enfants surtout en atelier [...] je me mets une petite note au tableau puis à la fin de la journée, je le note dans mon cahier. V1

Ça va être par mes observations, par des photos, par des vidéos euh par des œuvres des enfants. [...] des traces de production d'élèves, il va avoir des photos puis des vidéos puis il va y avoir mes observations qui vont rester dans ma tête puis c'est [...] Photos, vidéos parfois des grilles euh surtout comme là, un peu avant le bulletin, ce que je fais c'est que je regarde au niveau des éléments observables puis il y a des choses chez certains élèves qui passent sous le radar que je fais comme oh va falloir que j'aie chercher plus d'informations. V2

Je commence à m'installer avec une liste à carreaux. [...] Puis je me fais un code rouge : ça ne va vraiment pas bien, jaune, vert puis bleu quand ça, tsé quand tu vois que ça n'a vraiment pas été difficile puis que ça va super bien je mets bleu [...] Puis là je les fais venir pendant qu'ils sont en jeux libres. V3

Le gros de nos observations va se faire pendant les jeux libres [...]. Souvent ce qu'on fait c'est qu'on va prendre des photos... [...] la période de jeux libres parce que c'est là où il se passe le plus d'interactions [...] on va prendre le temps de le noter en fin de journée. [...] On leur parle surtout du

genre d'activité qu'on peut faire en classe. [...] c'est au fur et à mesure sur la page Facebook ou par courriel, on va leur dire : aujourd'hui, nous avons fait telle activité. V4

J'ai mon cartable ici, mon cartable élève dans lequel chaque élève a une fiche avec son numéro puis quand j'ai des observations, je les mets là-dedans. V5

Le tableau 4.3 présente un bilan des résultats des pratiques enseignantes de collecte d'information ainsi que les types d'outils utilisés à cet effet.

Tableau 4.4 Les moyens de collecte d'information et les types d'outils de collecte d'information

Moyens de collecte d'information et types d'outils de collecte d'information	Répondante 1	Répondante 2	Répondante 3	Répondante 4	Répondante 5
Observation	X	X	X	X	X
Photo	X	X	X	X	
Vidéo		X			
Notes	X	X	X	X	X
Grilles à cocher/codes de couleur			X	X	X

Les contenus de la prise d'information sont communiqués aux parents par l'entremise de plateformes numériques (2) telles que Facebook et ClassDojo ou par d'autres moyens, par exemple, l'agenda (2) et le calendrier mensuel (1). Ces renseignements concernent principalement les domaines de développement et les apprentissages des élèves.

J'ai un groupe Facebook professionnel avec mes parents ou à toutes les semaines, [...] c'est comme un portfolio, mais moins d'onglets, j'envoie les photos, j'envoie les infos puis sinon les parents sont toujours rejoignables là par le biais du Petit Journal. [...] j'offre un calendrier mensuel à tous mes parents [...] V1

il y a beaucoup de choses qui émergent dans les jeux libres aussi faque c'est sûr qu'il y a beaucoup de partage à ce niveau-là. V2

J'utilise ClassDojo [...] Sinon j'ai l'agenda tous les jours aussi que j'envoie à la maison. [...] V3

On va ajouter des photos. Comme ça c'est une façon pour eux de la, de réinvestir cette activité-là ou au moins d'avoir la chance d'en parler avec leur enfant le soir étant donné qu'ils ont eu accès à des photos [...] On leur parle surtout des domaines de développement de, en fait, de ce qu'on peut travailler dans chacun des domaines. V4

À chaque jour, je fais une publication de photos qui montre aux parents quelque chose qu'on a appris. [...] Donc les parents peuvent vraiment suivre ce qu'on fait. Alors ils sont au courant. V5

4.3.3 L'interprétation

La troisième étape est celle de l'interprétation. « Au préscolaire, l'interprétation se fait régulièrement en même temps que la prise d'information puisque l'enfant, à cause de son âge, laisse peu de traces écrites de sa démarche et de ses travaux. L'enseignante doit donc généralement procéder à la prise d'informations par l'observation ou par interactions avec les enfants et consigner rapidement le tout par écrit » (Raby et Charron, 2010, p. 225).

Afin d'interpréter les informations, les répondantes consignent les données recueillies dans des plateformes numériques (2) ou à l'écrit, sur des papillons adhésifs amovibles (1), des grilles de développement standardisées (1) et dans des cahiers réservés pour cet usage (1). Elles se réfèrent principalement à des grilles de développement global (1) ou à des échelles et outils de mesure plus spécifique (2) afin d'évaluer une sphère du développement en particulier, par exemple, celle du langage. La majorité des répondantes (3) se basent aussi sur le tableau des domaines de développement, des compétences, des axes de développement et des composantes qui sont ciblées par le programme-cycle.

On a des vraiment des belles échelles là euh vraiment bien détaillées [...] on observe ça rapidement, je vais écrire le prénom à toutes les activités qu'on fait donc je peux observer. [...] la grille globale de développement. V1

Je prends une photo puis j'écris le dialogue. [...], je vais beaucoup y aller avec des photos quand je peux parce que je les prends sur le moment puis plus tard, dans la journée je vais rentrer ce que j'ai enregistré dans ma tête pour pouvoir le déposer sur la plateforme numérique. V2

Ce que j'utilise vraiment beaucoup c'est la feuille [...] c'est notre programme-cycle [...] C'est un tableau extrait du programme-cycle d'éducation préscolaire. Ça doit être dans le programme. [...] Puis j'écris des commentaires ou dans le cahier d'apprentissages, quand je fais un atelier avec, mais si ça ne s'est pas bien passé dans le travail j'écris directement sur la feuille. Avec besoin d'aide, plus, plus, plus de soutien un pour un n'a pas réussi tout de même. Comme ça après j'ai des traces. C'est comme ça que je réussis. S'il y a un confit, je vais l'écrire dans, des fois sur un Post-it vite fait puis après, à la fin de la journée, je prends la peine de l'écrire dans mon cartable. V3

On va regarder dans notre programme là voir ce qui est attendu d'un élève [...] On a un iPad dans lequel on a toutes les informations sur les élèves donc les trois intervenants qui sont avec les enfants, donc moi, la l'autre enseignante et la TS, on a tous un OneNote partagé dans lequel on a des grilles là euh où est-ce qu'on note le comportement, la date [...] V4

C'est ma feuille de programme. J'ai aussi une feuille [...] un outil de la conseillère pédagogique en orthophonie au niveau de la conscience phono. C'est un bel outil pour cocher [...] V5

Le tableau 4.4 présente un bilan des résultats qui ont été obtenus concernant les moyens de consignation et d'interprétation des données.

Tableau 4.5 Les moyens de consignation et d'interprétation des données

Moyens de consignation et d'interprétation des données	Répondante 1	Répondante 2	Répondante 3	Répondante 4	Répondante 5
Plateforme numérique		X		X	

Papillons adhésifs amovibles (Post-it)			X		
Cartable de consignation			X		
Grilles de développement / échelles de mesure	X				X
Tableau des domaines de développement, des compétences, des axes de développement et des composantes qui sont ciblées par le programme-cycle			X	X	X

4.3.4 Le jugement et la décision

La quatrième étape est celle du jugement et de la décision. Le jugement est temporaire et est réalisé après l'interprétation (Fleury, 2010). « Il sert à qualifier le cheminement de l'enfant vers les attentes du programme à la fin de l'éducation préscolaire » (Roy, 2013, p. 24).

Lors des entretiens, deux enseignantes disent se baser sur les similitudes qu'il y a entre le rendement des élèves sur le plan du développement global pour établir leur jugement et prendre des décisions. Les autres (3) se concentrent plutôt sur le rythme et la progression de l'enfant. L'expérience professionnelle (1) acquise à travers les années est aussi utile pour porter un jugement. Finalement, certaines se basent sur le programme-cycle ministériel (2), leurs observations (5) et leurs notes écrites (1), l'opinion d'autres collègues (1) et le dernier bulletin (1).

Je les compare entre eux pour pouvoir bonifier tsé, il y en a toujours qui ressortent un peu plus forts, d'autres, plus faibles [...] je porte mon jugement [...] pour les amener tous uniformes le plus possible. V1

Je me base sur le programme à l'éducation préscolaire. Je me base sur la progression qui est propre à l'enfant parce que chaque enfant est différent et apprend à son rythme. V2

Je me fie à mon expérience. [...] il y a beaucoup de comparaisons entre eux [...] C'est sûr qu'on peut aller aussi, euh, aller sur Internet voir le cheminement global [...]. J'ai la chance d'avoir une éducatrice spécialisée en maternelle 4 ans qui fait les deux classes [...] on a deux regards sur les enfants. V3

On se base sur le dernier bulletin on s'est basé sur le nouveau document qu'on a reçu du ministère [...] On se base aussi sur le programme, sur les attentes de fin de cycle. V4

Mes observations de tout ce qui s'est passé depuis les trois derniers mois. En fait, je regarde en début d'année comment il était puis là, je regarde dans mon cartable ce que j'ai noté, je regarde sur ma feuille ici puis j'évalue [...] mes observations dans mon cartable, puis selon ce que j'ai vécu avec les enfants. V5

Enfin, en vue de poser leur jugement et décision, les enseignantes se basent sur divers moyens de collecte. Toutefois, il est clair qu'au préscolaire, l'observation reste la pratique prédominante de collecte sur laquelle elles se basent afin de porter un jugement qui reflète l'état des apprentissages de l'élève.

4.3.5 La communication

La dernière étape est celle de la communication, où la personne enseignante informe les parents et les acteurs concernés du bilan de ses observations (Durand et Chouinard, 2006). Outre le bulletin, qui est l'outil formellement reconnu pour transmettre l'information de l'état des apprentissages de l'élève au parent, d'autres moyens plus informels et ponctuels sont conjointement utilisés (par exemple, l'agenda, le portfolio, les feuilles de suivi comportementales et les rencontres avec les parents) (MEQ, 2003).

Pour transmettre l'information aux parents, les enseignantes interrogées utilisent divers moyens, tels que les plateformes numériques (4), l'agenda (3), les courriels (2), les appels téléphoniques (3), les clips vocaux (1), le portfolio (2) et les rencontres en personne (3).

Les plateformes numériques leur permettent d'envoyer des photos. Elles leur servent aussi de traducteurs pour communiquer plus facilement avec les parents allophones. Deux enseignantes disent apprécier la communication directe, pour éviter les mésinterprétations.

En fait, moi il y a zéro surprise au bulletin [...] ils sont déjà au courant s'il y a des problématiques [...] j'utilise l'agenda, j'utilise le portfolio, [...] J'envoie tellement de photos que c'est ça, il voit l'enfant progresser [...] Agenda, photos, communications. [...] Des fois, je fais même des clips vocaux pour que ça soit plus pour pas qu'il y ait d'interprétations, [...] Je leur envoie une copie papier dans leur pochette facteur puis j'envoie aussi une copie Web sur mon groupe Facebook. V1

C'est EspacÉDU. [...] sur cette plateforme-là, en fait je peux envoyer en grand groupe, je peux envoyer individuel et je peux envoyer en plus petit groupe dans le fond. [...] je prends des photos pour pouvoir comme documenter. Faque c'est sûr que ça vient compléter le portfolio physique. [...] Il va voir l'agenda aussi, de façon sporadique et non planifiée, mais oui, aussi ça peut être des courriels aussi. V2

C'est beaucoup par l'agenda qu'on va communiquer. [...] Ce n'est pas facile communiquer par écrit sans qu'il y ait un sous-entendu ou un malentendu. [...] on appelle à la maison, souvent le parent ne parle pas français. Donc c'est vraiment difficile que c'est pour ça que ClassDojo c'est plus facile parce qu'ils peuvent traduire. [...] Puis les rencontres informelles de clôture quand que les parents ils viennent chercher leur enfant. V3

Il y a plusieurs parents qu'on va voir tous les jours, donc on va les informer directement. [...] quand c'est un peu plus sérieux ben on va utiliser le courriel ou parfois on va les appeler. V4

Seesaw, j'envoie quelque chose à tous les jours aux parents. [...] J'appelle souvent. [...] j'appelle ou j'attends qu'ils viennent chercher leur enfant puis là je les attrape dans le corridor ou le matin sur la cour. V5

Le tableau 4.5 présente un bilan des résultats obtenus concernant les moyens de communication aux parents.

Tableau 4.6 Les moyens de communication aux parents

Moyens de communication	Répondante 1	Répondante 2	Répondante 3	Répondante 4	Répondante 5
Plateforme numérique	X	X	X		X
Agenda	X	X	X		
Courriel		X		X	
Téléphone			X	X	X
Clips vocaux	X				
Portfolio	X	X			
En personne			X	X	X

Ces moyens de communication contiennent de l'information qui concerne les réussites, les défis et les comportements de l'élève. Aussi, ils peuvent servir à communiquer de l'information plus spontanée ou de l'information en vue de favoriser le développement des habiletés parentales (1), par exemple, en permettant de proposer des contenus provenant de différents acteurs et spécialistes de la petite enfance. La communication se fait au quotidien (2), chaque semaine (1) et au besoin (2). Le portfolio, pour sa part, est envoyé aux parents par deux enseignantes, et ce, lors des communications formelles.

En fait, c'est soit au niveau des défis [...] des faits observables puis j'essaie de pas être dans le jugement. [...] C'est très régulièrement, au besoin en fait. [...] le portfolio par contre je l'envoie seulement à la première communication au bulletin. V1

Si je vais avec le portfolio physique, qui est comme un cartable finalement, mais ça va être des traces de leur développement [...] le portfolio électronique [...] des vidéos des photos des enfants en action, des photos de leur production dans les courriels [...] Pour le portfolio physique, ça va être à chaque étape. Pour les courriels ça va être au besoin. Puis pour le portfolio l'Édu portfolio j'essaie, ben au moins une fois par semaine, ça dépend de comment ça se passe dans les jeux libres [...] V2

Souvent c'est ça quand c'est relié à un défi. [...] À tous les jours, plusieurs fois par jour. Ben l'agenda c'est à tous les jours parce que je fais une couleur du jour tsé au niveau du comportement [...] V3

Parfois c'est les comportements [...] Sinon, de façon générale on va informer les parents encore toujours sur notre page Facebook. [...] quand c'est par courriel on essaie aussi toujours d'y aller même parfois quand c'est des comportements plus négatifs [...] V4

Il y a des élèves pour qui c'est au niveau du comportement pour que les parents aient le suivi. Il y en a d'autres [...] pour renforcer son sentiment de compétence, son estime de soi. [...] des choses qu'on a fait comme activités de découvertes. [...] quand je trouve des capsules intéressantes comme de Nancy Doyon ou de Papa positif ou de celle qui fait Le Ti-pou d'Amérique (Sarah Hamel) [...] je le prends puis je le relaie sur mon Seesaw. [...] J'essaie d'aider les parents puis de les accompagner là-dedans puis de les outiller en leur fournissant aussi des petites ressources [...] Seesaw c'est quotidien. Le petit agenda [...] Les messages dans le corridor [...] V5

Finalement, les pratiques enseignantes mises de l'avant pour transmettre l'information permettent aux parents d'avoir accès régulièrement à l'état des apprentissages de l'élève. Les plateformes numériques, s'avèrent néanmoins les moyens les plus convoitées, car elles offrent plusieurs fonctionnalités.

4.4 L'implication parentale

Cette section présente les résultats qui sont ressortis des entretiens en ce qui concerne la relation avec le parent, le Guide volet Parents et leurs attentes par rapport aux parents lors de la communication de l'évaluation des apprentissages de l'élève.

4.4.1 La relation avec le parent

La qualité du soutien à l'apprentissage effectué après les heures de classe pourrait hausser significativement la réussite scolaire, et ce, dès le début du cheminement scolaire (MÉES, 2009). « La

cohérence d'action entre la famille et l'école s'avère d'une grande importance au regard de la réussite et de la persévérance d'un élève » (MELS, 2009, p. 9). Dans la même perspective, l'enjeu 7 de la Politique de la réussite éducative (MÉES, 2017) mentionne que la recherche reconnaît qu'un soutien plus accru en vue de favoriser l'engagement parental ainsi que l'enrichissement de cette expérience sont deux déterminants importants pour le succès scolaire. De plus, l'importance pour les parents de faire partie du cheminement scolaire de leur enfant et de bénéficier d'une communication claire, bidirectionnelle et constante avec la personne enseignante a été soulignée (CSE, 2018).

La majorité des répondantes se disent satisfaites de leur relation avec le parent. Elles reconnaissent l'importance de bâtir une culture de collaboration positive, dès le début du parcours scolaire. Pour ce faire, les enseignantes expriment qu'elles prennent des mesures pour y arriver, que ce soit en invitant les parents dans la classe (2) ou en se rendant disponible afin de leur répondre rapidement (3). Trois d'entre elles affirment qu'une collaboration positive et le développement de liens de confiance avec le parent auront une incidence directe sur la perception qu'a l'enfant de l'école. Toutefois, une des répondantes souhaiterait avoir des moyens de communication plus efficaces afin de rejoindre les parents plus facilement.

Les parents sont toujours contents de m'écrire, contents de recevoir de mes nouvelles [...] c'est important là, c'est la première relation qu'il a avec l'école c'est avec nous là faque il faut que ça se passe bien. V1

Je suis du genre à les inviter en classe puis, mais je pense que j'ai une belle relation avec mes parents puis ce qui est le fun aussi au préscolaire c'est que c'est la rentrée à l'école. [...] je chemine beaucoup dans l'approche au niveau du lien d'attachement [...] Ça peut être un gros facteur de protection pour les enfants dans leur cheminement scolaire. [...] V2

Je suis satisfaite [...] Les propos du parent devant l'enfant de l'école c'est important là tsé. S'il parle de l'école d'une manière positive, l'enfant va voir ça d'une manière positive. [...] Je pense qu'ils font des efforts puis tsé, dès que je leur écris, ils me réécrivent puis c'est sûr ça sort de mon contexte tsé. Le soir avant de me coucher je vais toujours voir si j'ai des messages sur ClassDojo. [...] V3

On a une bonne relation avec nos parents [...] Oui, mais la satisfaction c'est ça, c'est que tous les parents qu'on ne voit pas, d'arriver à les rejoindre plus facilement [...] parce qu'un courriel il faut peser chacun des mots qu'on écrit, tsé l'interprétation. V4

Extrêmement satisfaite. [...] Je suis très satisfaite parce que j'ai une excellente collaboration avec les parents. Quand il y a des enjeux, je suis toujours capable de l'expliquer sans que le parent se sente coupable. [...] Les parents en début d'année je les accueille dans la classe, je leur offre de rester, ma classe est toujours ouverte. V5

Lorsque nous avons questionné les répondantes sur le rôle qu'occupe le parent dans le soutien à l'apprentissage de l'élève, celles-ci sont unanimes pour dire que le parent est un acteur principal dans la vie de l'enfant et que son implication favoriserait sa réussite scolaire. Pour soutenir leur enfant, les parents sont invités à parler positivement de l'école à leur enfant et à l'accompagner dans la réalisation de ses devoirs.

Oui il a un rôle à jouer. Je pense que tsé puis on essaie de préparer les parents beaucoup lors de la bienvenue à la maternelle au mois de mai-juin là, on leur dit tsé parlez-leur positivement de vos expériences à l'école. [...] Puis quand ça va moins bien, c'est d'être là en arrière puis de faire genre : ben on va travailler ça avec votre enfant, on va travailler ça en équipe tu sais j'ai parlé à papa et à maman puis on veut t'aider. C'est beaucoup le côté qu'on est une équipe puis on collabore ensemble. V2

C'est vraiment primordial, mais je pense que les parents ils ne savent pas à quel point un enfant [...] il n'est pas autonome dans ses apprentissages encore. [...] il a encore besoin de se faire dire : ouvre ton sac à dos, on va regarder l'agenda puis lire les énoncés tsé jusqu'en troisième année un enfant il a besoin de se faire lire l'énoncé pour être capable de comprendre la question, [...] L'importance de faire puis d'être avec eux puis les soutenir. [...] c'est important le rôle du parent dans les devoirs. V3

On sent toujours que les parents qui croient ou qui soutiennent le progrès de leur enfant, ça fait une grande différence au niveau de leur amour de l'école, de leur envie de venir [...] V4

Je pense que le parent a le premier rôle à jouer dans le soutien des apprentissages de leur enfant [...] je pense que c'est eux qui ont le rôle principal. V5

Les répondantes perçoivent leur rôle auprès des parents comme étant très important, car elles représentent leur première expérience avec l'école. Elles préconisent le développement de liens de confiance et le travail d'équipe. Une des répondantes perçoit que son rôle va au-delà des tâches d'enseignement scolaire. Elle est invitée par sa direction d'établissement à s'impliquer davantage dans les aspects sociaux et le développement des habiletés parentales.

J'ai un rôle important quand même! [...] C'est aussi leur montrer l'importance de l'école [...] j'essaie d'être bienveillante aussi avec les parents, des accueillir pour qu'ils se sentent bien puis qu'ils ne sentent pas que leur enfant dérange! V1

On connaît un petit peu plus aussi sur le développement de l'enfant [...] je pense qu'on est une équipe avant tout, je pense c'est ça qui est important que l'enfant sache aussi. V2

Je trouve qu'on en demande beaucoup aux enseignants dans le sens où que, faudrait qu'on soit souvent aussi des travailleuses sociales [...] souvent les directions nous demandent de faire du pouce sur les organismes communautaires dans le quartier [...] puis des aider aussi, des diriger comment le soir les routines, l'importance des routines [...]V3

Notre rôle c'est de faire équipe avec eux. V4

C'est moi leur première enseignante de leur enfant, là. Faque moi mon rôle est primordial, faut que je leur donne le goût de l'école [...] je pense qu'on a un rôle vraiment déterminant dans est-ce que le parent va accrocher à l'école? Est-ce que le parent va embarquer avec nous autres? Puis est-ce qu'il va soutenir son enfant avec nous? [...] V5

Selon les répondantes, les parents ont la possibilité d'entrer en contact avec les enseignantes par divers moyens tels que l'agenda, les plateformes numériques, le courriel, le téléphone ou les rencontres en personne. Les parents peuvent communiquer avec les enseignantes à leur convenance, toutefois, celles-ci disent leur répondre soit le jour même soit le lendemain, selon les priorités des besoins et des demandes.

Oui. Très, très accessible. [...] via l'agenda, mais via mon groupe Facebook. [...] Ils peuvent m'écrire, moi je leur ai dit sur mes heures ouvrables de 7 h 30 à 16 h 30. [...] V1

Par courriel, par l'agenda, par la plateforme [...] Pas mal tout le temps. V2

Dans ClassDojo, ils ont 24 heures sur 24 la possibilité de me parler [...] Sinon l'agenda. V3

Oui. Ils peuvent venir nous voir, mais c'est surtout par courriel ou par téléphone. [...] Au moment qui leur convient. V4

Ils peuvent m'écrire sur Seesaw puis je réponds dans la journée c'est sûr. Ils peuvent m'écrire des courriels aussi euh je réponds aussi très rapidement. Ils peuvent appeler à l'école, je les rappelle. [...] Quotidiennement s'ils en ont le besoin. V5

4.4.2 Le Guide de soutien pour le volet Parents

Le *Guide de soutien volet Parents* (Guide volet Parents) a été publié par le ministère de l'Éducation pour aider le personnel enseignant de la maternelle 4 ans à favoriser l'approche centrée sur la famille dès le début du parcours scolaire (MEQ, 2021).

Quatre répondantes affirment connaître la nature du Guide volet Parents. Un budget est attribué par la direction d'établissement pour sa mise en œuvre dans l'école. Même si c'est une possibilité, ce n'est pas l'enseignante qui en a la charge. Les entretiens nous ont appris que c'est généralement une personne de l'équipe-école, par exemple la conseillère pédagogique (2) ou une personne externe (2), qui est mandatée pour ce faire. Une des répondantes affirme que la mise en œuvre du Guide volet Parents comprend 10 rencontres offertes aux parents, sous forme de conférences (1) animées par des spécialistes, et du matériel ludique (1) pour les familles. Les décisions relevant des budgets, des contenus et des modalités sont sous réserve des directions d'établissement ou de la personne à charge.

J'en ai entendu parler puis nous notre super enseignante de maternelle 4 ans nous invite à ces activités [...] Ceux que mes amis qui ne sont pas allés aux 4 ans l'an passé [...] j'invite toujours mes parents là à aller à ces

activités-là. Surtout quand c'est des conférences ou des spécialistes [...] On a aussi beaucoup de budget donc on peut faire des belles affaires. V1

Les maternelles 4 ont des activités à faire avec les parentes là prévues puis c'est budgété [...] V2

L'objectif du volet parents c'est de rencontrer les parents, faire 10 rencontres par année, annuelle, donc à peu près une fois par mois pour vivre des activités avec les parents, pour créer un lien entre la communauté et l'école [...] une des parties du volet parents, c'est de fournir aussi du matériel à la maison pour qu'il y ait du réinvestissement. [...] en fait le guide du volet parents c'est vraiment stipulé que l'enseignant n'est pas la personne responsable du volet parents. Qu'en théorie, selon le ministère, le guide dit qu'une personne externe à l'école, donc d'un CLSC, devrait ou une conseillère pédagogique de la commission scolaire, quelqu'un devrait gérer le volet parents et amener des activités aux enseignants et aux parents afin de vivre des relations [...] V3

On a un volet parents au Centre de services scolaire [...] il y a une conseillère pédagogique qui vient animer ses activités euh avec les parents [...] La conseillère pédagogique anime des activités selon les cinq domaines de développement [...] V5

4.4.3 Les attentes des enseignantes

Pour conclure, nous souhaitons connaître les attentes des enseignantes envers les parents lors de la communication de l'évaluation des apprentissages de l'élève. Deux répondantes sur cinq souhaiteraient avoir plus de temps attribué et rémunéré pour gérer les aspects liés à la relation avec le parent. Une autre souhaiterait obtenir plus de reconnaissance de la part des collègues des autres niveaux scolaires et qu'on sensibilise le futur personnel enseignant sur l'importance du préscolaire et des apprentissages qui émergent lors des périodes de jeux libres. Une enseignante mentionne qu'elle souhaiterait avoir accès à des grilles de collecte d'information standardisées; une autre affirme qu'une plateforme numérique de communication standardisée et propre aux classes préscolaires serait idéale. Finalement, une répondante voudrait voir plus de flexibilité et de transparence dans la communication aux parents par rapport aux notes des élèves en échec.

C'est sûr que moi j'aime bien ça avoir des petites grilles là pour me situer. C'est sûr que s'il y avait un outil uniformisé pour tout le monde ça pourrait être chouette. [...] En même temps, on suit le développement global de l'enfant, on suit nos cohortes. [...] mais sinon euh peut-être outiller mieux parce que justement, j'ai une stagiaire en ce moment [...] au niveau du jeu au présco j'ai l'impression que c'est comme un peu néant, les enfants, ben les étudiants pensent que les enfants font juste jouer puis que nous on prend notre café, mais ce n'est pas ça pantoute qui se passe puis un peu démystifier. [...] je trouve très dommage c'est que les autres enseignants des autres niveaux, eille au présco on l'sait bien, vous êtes full relax, vous faites juste des jeux libres, mais c'est plus que ça! [...] je trouve que le préscolaire c'est quelque chose à part. C'est vraiment une entité. C'est sûr que c'est encore la jeune enfance, mais il y a quelque chose qui pourrait peut-être être fait au niveau de sensibiliser les cohortes. [...] V1

Mon souhait, ça serait que dans le cadre de notre tâche, qu'on ait du temps reconnu et rémunéré pour faire des activités avec les parents. [...] Puis je trouve qu'on l'a beaucoup perdu ce bien-être collectif là à travers, dans les 10, 15 dernières années, puis je pense qu'on pourrait faire plus comme école, mais en même temps on est débordé! [...] pour moi, les parents ils ont leur place à l'école. V2

En fait si on pouvait communiquer vraiment aux parents juste les bonnes notes là ça serait vraiment génial. Parce que des fois, les élèves sont plus faibles que, vraiment très faibles, mais on n'a pas le droit de leur dire qu'ils sont très faibles, qu'il faut augmenter les notes. [...] V3

J'ai travaillé aussi en CPE avant d'être enseignante et même en faisant mes études puis en CPE, on a le contact direct avec les parents tous les jours puis c'est ce que je trouve difficile de mon, de mon métier d'enseignante c'est vraiment d'avoir cette distance-là avec les parents qui rend la relation dans un sens un peu plus froide, là. [...] On a essayé de voir si c'est possible avec ClassDojo, mais ClassDojo c'est toujours un service de messagerie individuelle. Après ça aussi on a essayé d'autres façons, mais on n'a pas trouvé encore à moins de s'abonner à une plateforme utilisée par les CPE. V4

Je pense que dans notre tâche, on devrait avoir du temps de dégagé pour ça. Parce que dans notre tâche, tsé nous c'est 32 h semaine puis faut tellement faire d'affaires. Comme tsé les comités, on a plein de comités à faire, mais me semble que nous, notre comité, là, ça devrait être la relation avec les parents. Dans notre tâche, on ne devrait pas avoir plein d'autres comités pas rapport que je gère des choses qui ne m'appartiennent pas

puis qui, moi je pense qu'on devrait être dégagé pour pouvoir avoir plus de temps de communication. V5

Ces résultats nécessitent maintenant une interprétation afin de répondre à l'objectif général qui est de comprendre les pratiques mises en place par les enseignantes du préscolaire afin de transmettre l'information sur l'évaluation des apprentissages aux parents.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre vise à donner un sens aux résultats de cette étude qualitative. Rappelons que l'objectif général est de comprendre les pratiques mises en place par le personnel enseignant du préscolaire pour communiquer l'information sur l'évaluation des apprentissages aux parents. Les données ont été obtenues lors d'entretiens individuels.

La discussion portera en premier lieu sur la première étape de la démarche évaluative, soit la planification. Elle traitera en second lieu des stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données des enseignantes interrogées lors du processus d'évaluation de leurs élèves. Elle s'orientera en troisième lieu sur les différents outils de communication formels et informels utilisés par les enseignantes interrogées.

Finalement, nous ferons le point sur les attentes des enseignantes envers les parents lors de la communication de l'évaluation des apprentissages de l'élève.

5.1 L'étape de la planification

Les résultats ont démontré que les modalités d'évaluation et les compétences à développer sont établies durant la planification globale. Les enseignantes interrogées disent participer à cette planification globale seules ou accompagnées de collègues. Ces résultats confirment ceux de la recherche de Durand et Chouinard (2012) et corroborent aussi ce qui est prescrit dans le cadre de référence de l'évaluation préscolaire et primaire (MEQ, 2002).

Les répondantes ont dit se baser sur le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2021) et sur la documentation ou les sites Internet pédagogiques pour bonifier leur planification. Pour sa part, la

planification spécifique est réalisée tous les jours, toutes les semaines ou toutes les deux semaines. Elle est généralement construite à partir des goûts, intérêts et besoins des élèves. Ces résultats confirment ceux de Roy (2013) et de Fleury (2010), qui font ressortir que la planification se fait hebdomadairement ou quotidiennement, en respectant les intérêts des enfants.

5.2 Les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation

Du début du parcours scolaire au terme des études supérieures, l'évaluation des apprentissages sera omniprésente. Les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données sont des pratiques de la démarche évaluative qui sont indispensables pour les enseignantes et enseignants, car elles leur permettent de déterminer les progrès des élèves, de déceler les difficultés et de les orienter dans leur jugement et leurs décisions.

Les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données font partie du processus de la démarche évaluative. Elles sont incontournables afin de répondre aux exigences de la compétence professionnelle 5 du référentiel de la formation en enseignement, qui consiste à développer, à choisir et à utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves (voir tableau 1.2 pour les éléments).

Afin de cibler la progression des élèves lors des activités en classe, les participantes misent sur leurs observations, la prise de photos, leurs notes écrites, les entretiens, les grilles de collecte des observations et les vidéos des réalisations de l'enfant. Les propos des enseignantes corroborent les études de Charron et al. (2022), Fleury (2010) et Perrenoud (1999). De plus, ces réponses appuient les propos de la recherche de Roy (2013), qui confirme que plusieurs moyens sont utilisés pour récolter de l'information, par exemple, des grilles d'observation, des séquences vidéos où l'on peut voir les enfants en action, les productions des enfants, des entrevues et les portfolios.

Les données recueillies par les enseignantes interrogées sont principalement collectées pendant les périodes de jeux libres. En effet, au préscolaire, selon la recherche de Fleury (2010), l'enseignant collecte l'information principalement par l'entremise de l'observation, et ce, lors des activités quotidiennes de ses

élèves. Les participantes ont aussi affirmé que les diverses stratégies qu'elles utilisent sont efficaces, car elles leur permettent de conserver des traces en vue de les consigner et de les interpréter.

Afin d'obtenir les traces d'information qu'elles recherchent, les enseignantes font l'usage de divers types de grilles, que ce soit des grilles qui ont des codes de couleur ou des éléments à cocher. Il peut s'agir de grilles comportementales, ou encore de grilles plus spécifiques, qui visent à évaluer une sphère du développement en particulier. Il est possible de consulter un exemple à l'annexe E. Ces outils de mesure peuvent cibler une ou plusieurs compétences à la fois. Ils servent de repères et permettent de soutenir les enseignantes lors de leurs observations.

Les enseignantes interrogées disent que ces données sont généralement consignées dans des plateformes numériques ou par écrit, par exemple, dans des cahiers de consignation ou sur des papillons adhésifs amovibles. Ces procédés leur permettent de suivre les apprentissages et la progression de chaque élève. Ces résultats confirment l'étude de Perrenoud (1999), qui démontre que la prise d'information est un moyen à privilégier, car il permet de cibler la progression des apprentissages et de développer de nouvelles compétences chez l'élève.

Pour donner un sens à l'information qui a été collectée, les enseignantes interrogées disent se référer principalement à des grilles de développement, à des échelles et outils de mesure (annexe E) et au tableau des domaines de développement, des compétences, des axes de développement et des composantes qui sont ciblées par le programme-cycle (MÉES, 2021). Ces résultats soutiennent les conclusions de la recherche de Durand et Chouinard (2012), qui qualifient d'indispensable l'étape de l'interprétation dans la démarche évaluative, car elle donne un sens à l'information qui a été recueillie, et ce, en vue de porter un éventuel jugement et d'effectuer une prise de décision.

Ce qui est consigné par les enseignantes interrogées englobe toutes les composantes du développement de l'élève telles que le langage, la motricité fine et globale, ou la sphère cognitive et socioaffective. Ces traces permettent aux enseignantes de communiquer aux parents et aux autres acteurs concernés du milieu scolaire un portrait clair des apprentissages de l'élève, ce qui confirme les propos de Charron et al. (2022) sur le sujet. Une communication fréquente de l'information au parent favorise la construction de liens collaboratifs bidirectionnels qui bénéficient autant à la famille qu'à l'enseignante ou l'enseignant (Charron et al., 2022).

Les outils et grilles utilisés par les enseignantes lors de la collecte et lors de l'interprétation des données servent aussi à les guider dans leurs décisions pédagogiques. Ces instruments de mesure leur permettent entre autres de faire des rétroactions aux parents en vue de favoriser le soutien à l'apprentissage après les heures de classe. Ils contribuent aussi à déceler tôt, dès le début du parcours scolaire, les difficultés et défis rencontrés par des élèves pouvant nécessiter des besoins particuliers et ainsi diriger les parents vers les ressources spécialisées qui pourront les accompagner.

Enfin, les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données sont des pratiques qui demandent de la rigueur et du professionnalisme de la part des répondantes. En se basant sur des outils de mesure standardisés, leur expérience et leur expertise, elles sont capables de porter un jugement éclairé sur les progrès des apprentissages de l'élève et d'identifier les domaines où on pourrait lui offrir du soutien supplémentaire.

Pour établir leur jugement et leurs décisions, les enseignantes interrogées se basent sur la progression de l'élève, leurs observations, les notes consignées, des collègues, les similitudes entre les élèves et leur jugement professionnel. Ces enseignantes se basent aussi sur le niveau de réussite globale de la classe, les attentes de fin de cycle et leur expérience professionnelle. Ces résultats confirment que les participantes sont en mesure de porter un jugement relativement aux attentes du programme à la fin de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021).

5.3 La communication aux parents

La dernière étape de la démarche évaluative est celle de la communication, où la personne enseignante transmet aux parents et aux acteurs concernés le bilan de ses observations (Durand et Chouinard, 2012). Cette étape peut être officielle et l'information peut ainsi être transmise dans le bilan des apprentissages, le bulletin scolaire, une rencontre tripartite ou le portfolio. Elle peut également être informelle et c'est alors dans l'agenda de l'élève, un plan d'études ou de travail, une feuille de route, les productions

effectuées en classe ou lors d'un appel téléphonique ou un courriel aux parents qu'on communiquera ses observations (Durand et Chouinard, 2012; Lamarche, 2017).

Outre par l'entremise du bulletin, les enseignantes interrogées communiquent cette information aux parents à l'aide d'outils variés tels que l'agenda, le portfolio, les plateformes numériques, les appels téléphoniques, les clips vocaux et les vidéos. Les données recueillies lors des entrevues confirment les résultats des études de Durand et Chouinard (2012), Lamarche (2017), Jouni (2018) et Roy (2013) par rapport aux moyens de communication aux parents.

Les résultats qui sont ressortis de notre recherche démontrent que la communication se fait au quotidien, ou encore toutes les semaines et au besoin. Le portfolio, pour sa part, est généralement transmis au parent lors des communications formelles.

Dans la recherche de Jouni (2018), qui porte sur l'intégration des TIC au préscolaire dans le contexte du processus de l'évaluation des apprentissages, on ne mentionne toutefois pas l'utilisation des plateformes numériques en tant que mode de communication. Les résultats de notre étude démontrent que les plateformes numériques sont des moyens modernes et populaires pour entrer en contact avec le parent. Ces plateformes numériques sont EspacÉDU, Facebook, Seesaw et ClassDojo. On peut affirmer que les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent aujourd'hui de hausser la qualité des échanges avec le parent.

La communication est une phase indispensable du processus de la démarche évaluative. Elle constitue un maillon essentiel dans la création d'un partenariat entre l'école et les parents, car elle favorise le dialogue et la compréhension commune des progrès et des difficultés de l'élève.

Finalement, d'un côté, la communication sert à faire la synthèse des résultats scolaires et comportementaux de l'élève, permettant ainsi aux parents d'avoir un réel portrait des progressions de son enfant. Elle permet de mieux comprendre les objectifs à atteindre dans un futur proche. Cette communication est formelle et structurée. De l'autre côté, la communication permet de transmettre des informations au quotidien et de répondre aux besoins immédiats des familles dans de plus courts délais. Elle permet également d'épauler et d'accompagner le parent lors du soutien à l'apprentissage réalisé après les classes. Il s'agit ici d'une communication plus informelle.

5.4 La collaboration avec le parent

La compétence professionnelle 10 du référentiel de la formation en enseignement (MEQ, 2020) stipule que l'enseignante ou l'enseignant doit savoir créer une relation de confiance avec le parent et lui exprimer explicitement tout ce qui se rapporte à la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences de l'élève. De plus, « pour améliorer la collaboration avec les parents, le personnel de l'école doit intervenir sur le sentiment de compétence des parents en les outillant » (MELS, 2012, p. 34). Rappelons que cette compétence comprend les dimensions suivantes :

- Établir des relations constructives avec la famille et les partenaires de la communauté.
- Entretenir une communication de qualité avec la famille à propos de la réussite et du bien-être de l'enfant.
- Communiquer à la famille ses attentes au regard des résultats, des attitudes et comportements souhaités en classe.
- Mettre en œuvre des moyens appropriés de faire participer la famille aux apprentissages de l'enfant ainsi qu'aux activités scolaires et parascolaires.
- Saisir les occasions de collaborer avec des partenaires susceptibles d'enrichir l'apprentissage et l'éducation des élèves.
- S'assurer que les intentions éducatives poursuivies par les activités proposées par des partenaires respectent le Programme de formation de l'école québécoise, le projet éducatif de l'école ainsi que les intérêts et les besoins des élèves, de l'enseignante, de l'enseignant et de l'école.
- Saisir les occasions de réinvestir le contenu des activités de partenariat dans des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Les résultats de cette recherche démontrent que les répondantes communiquent de l'information aux parents en vue de favoriser le développement des compétences parentales. Elles reconnaissent que leur rôle auprès des parents est très important puisque c'est, en quelque sorte, leur première expérience avec

l'école. Elles misent sur le développement de liens de confiance et le travail d'équipe. Ces constats viennent appuyer le modèle d'Epstein (2001) et le modèle de Larivée (2003).

Le modèle d'Epstein (2001) tente d'expliquer l'influence qui est partagée entre l'école, la famille et la communauté afin de hausser la qualité éducative chez l'élève. Il compte six types de participation parentale potentiellement présents dans la vie éducative de l'élève. Rappelons que deux de ces types ont été retenus pour notre sujet d'étude : le rôle de la communication bidirectionnelle et le rôle du soutien scolaire à la maison. Le modèle de Larivée (2003) permet, lui, de situer les répondantes sur les premier et second niveaux de collaboration, soit le niveau informationnel et consultatif et le niveau de la coordination et de la concertation. Ces deux modèles théoriques démontrent l'importance de la communication bidirectionnelle et de la concertation dans la démarche évaluative, ce qui corrobore nos résultats au regard du partenariat avec le parent.

En conclusion, notre recherche a démontré que tous s'entendent pour dire qu'une collaboration de qualité entre l'école et la famille favorise un environnement propice à l'épanouissement des élèves. Pour plusieurs parents, le préscolaire est la première expérience qu'ils ont avec l'école et la qualité de cette expérience peut être un facteur déterminant sur leur volonté de s'impliquer davantage. Il est primordial que les enseignantes et enseignants de maternelle aient les compétences et l'expertise nécessaires pour créer des liens de confiance avec le parent et ainsi favoriser positivement la perception qu'il a envers l'école. D'ailleurs, le personnel enseignant a aussi la tâche de renforcer le sentiment de compétence du parent afin de lui donner le goût de s'engager activement dans la vie scolaire de son enfant dès le début du cheminement scolaire.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Cette recherche avait comme intention de comprendre les pratiques mises en place par le corps enseignant du préscolaire pour transmettre l'information en lien avec l'évaluation des apprentissages aux parents. Elle visait à décrire les pratiques enseignantes qui concernent les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données, la communication de l'information et la collaboration avec le parent dans le contexte de l'évaluation des apprentissages dans les classes préscolaires québécoises.

Pour ce faire, une revue de la littérature a été effectuée afin d'établir le cadre et la pertinence de notre recherche. Cette étape a confirmé l'existence de plusieurs défis qui concernent la communication d'information sur l'évaluation des apprentissages et la collaboration avec le parent. Aussi, cette revue de la littérature a permis de constater qu'il y a peu de connaissances qui traitent spécifiquement de la communication aux parents et de l'implication parentale dans la vie scolaire de l'élève dès le début du parcours scolaire.

Ensuite, nous avons dressé un portrait des assises de l'évaluation des apprentissages dans le contexte des classes préscolaires québécoises. Les finalités de chaque étape de la démarche évaluative ont été exposées et deux typologies portant sur la collaboration famille-école ont été présentées. De plus, les principales études retenues lors de la recension des écrits ont été résumées afin de soutenir notre recherche.

Puis, nous avons présenté la méthodologie de la recherche, plus précisément le type de recherche, les sujets, l'instrument et le déroulement de la recherche, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques. La phase suivante de la recherche a consisté à réaliser la collecte de données. Celle-ci a été effectuée lors d'entretiens individuels auprès d'enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans.

Premièrement, cette étude offre une description détaillée des stratégies et modalités d'application mises en place lors de la réalisation de chacune des étapes de la démarche évaluative.

Deuxièmement, elle contribue à en apprendre davantage sur la dynamique relationnelle qui existe entre le personnel enseignant et les parents. Elle permet aussi d'exposer la perception de l'enseignante ou

l'enseignant concernant son rôle auprès des parents ainsi que celui du parent dans la vie scolaire de son enfant.

Finalement, cette étude donne l'occasion de connaître les avis des participantes concernant les finalités et l'utilité du Guide volet Parents, qui cible l'implication parentale et le développement de liens de confiance avec l'école dès le début du cheminement scolaire.

Une des limites de cette recherche pourrait être le nombre de personnes répondantes. Un échantillon plus grand ou une recherche à devis mixte pourraient permettre une collecte de données plus volumineuse. Aussi, puisque les entretiens qui la composent sont basés sur les pratiques déclarées d'enseignantes, cette recherche pourrait comporter certains biais.

En définitive, il y aurait place à de futures avenues de recherche, par exemple sur les moyens de communication et l'implication parentale au primaire et au secondaire. Pour ce qui est du préscolaire, il pourrait également être pertinent de questionner les parents afin de déterminer quels sont leurs besoins d'information, ou encore la place qu'ils voudraient occuper dans la démarche évaluative.

ANNEXES

Annexe A : Questionnaire d'entrevue

Q1 : Y a-t-il une planification globale des évaluations des apprentissages? *(Sinon, passer à la question 4)*

Q2 : Pourriez-vous résumer ces contenus brièvement?

Q3 : Qui participe à sa réalisation?

Q4 : Planifiez-vous des moyens de communication destinés aux parents à l'avance? *(Sinon, passer à la question suivante)*

Q5 : Y a-t-il une planification spécifique? *(Si non, passer à la question 9)*

Q6 : Cette planification est-elle réalisée par vous-même et d'autres membres de l'équipe-école?

Q7 : Comment ça se déroule?

Q8 : Utilisez-vous des documents à titre de référence? Si oui, lesquels?

Q9 : Partagez-vous l'information liée à la planification globale ou spécifique, ou les deux, avec le parent? *(Sinon, passer à la question 11)*

Q10 : Comment procédez-vous pour partager cette information?

Q11 : À quel moment et comment procédez-vous afin de recueillir l'information (observation)?

Q12 : Faites-vous l'usage d'outils pour la collecte de l'information?

Q13 : Sur quels instruments vous basez-vous afin de vous aider à interpréter et consigner l'information que vous avez recueillie (grille de développement global...)?

Q14 : Sur quoi vous basez-vous pour établir vos jugements et décisions?

Q15 : Utilisez-vous des moyens plus informels et ponctuels pour transmettre l'état des apprentissages de l'élève aux parents? Et si oui, lesquels? *(Sinon, passer à la question 18)*

Q16 : Que contiennent-ils comme information?

Q17 : À quelle fréquence utilisez-vous ces moyens de communication?

Q18 : Êtes-vous satisfaite de la qualité de votre relation avec les parents et ce en restant dans le contexte d'évaluation des apprentissages (soutien à l'apprentissage)?

Q19: Pourriez-vous préciser davantage sur les raisons de votre réponse (satisfaction ou insatisfaction)?

Q20 : Croyez-vous que le parent a un rôle à jouer dans le soutien à l'apprentissage? *Si oui, lequel ou lesquels? Sinon, expliquez pourquoi.)*

Q21 : Comment percevez-vous votre rôle auprès des parents?

Q22 : Est-ce que les parents ont la possibilité d'entrer en contact avec vous? *(Sinon, passer à la question 25)*

Q23 : Par quels moyens les parents peuvent-ils communiquer avec vous?

Q24 : À quels moment et fréquence peuvent-ils communiquer avec vous?

Q25 : Êtes-vous familière avec ce guide? *(Sinon, passer à la question 28)*

Q26 : En quoi vous est-il utile?

Q27 : Pour conclure l'entretien, souhaiteriez-vous partager vos expériences ou recommandations en lien avec la communication de l'état des apprentissages de l'élève aux parents?

Annexe B : Guide d'entrevue

Cochez lorsque ce qui est indiqué¹ est fait.

- Recevoir cordialement les candidats et me présenter.
- Prendre le temps de bien éclairer les candidats en leur expliquant les raisons de l'entretien : qu'il s'agit de faire avancer la science et non de porter de jugement sur leur pratique.
- Leur faire part du déroulement de l'entretien : environ 45 minutes et leur rappeler les lignes du consentement libre et éclairé.
- Demander la permission au candidat afin de partager ses réponses confidentiellement.
- Tout au long de processus, être disponible afin de répondre aux questions des candidats.
- Pour chaque entretien, une lettre et un chiffre permettront d'identifier le candidat, le tout afin de garder les données anonymes.
- Faire des essais au préalable afin de valider le bon fonctionnement des outils de collecte de données, par exemple, l'enregistrement sur la plateforme Zoom.
- S'assurer que le candidat est prêt à procéder avant de commencer l'enregistrement.
- Reformuler les questions lorsque le candidat a besoin de clarification.
- Permettre au candidat d'approfondir ses réponses avant de passer à la prochaine question.
- Remercier le candidat pour sa participation.

¹ Guide d'entrevue individuelle adapté de Gaudreau (2011), p. 13.

Annexe C : Certificat éthique

No. de certificat : 2024-6081

Date : 2023-09-21

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : Les pratiques enseignantes de la communication de l'évaluation des apprentissages et de la collaboration avec le parent au cycle préscolaire
- Nom de l'étudiant : Sabrina Deneault
- Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et pédagogie)
- Direction(s) de recherche : Nathalie Michaud

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-09-21**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

Annexe D : Formulaire de consentement

Formulaire explicatif de consentement à la participation à une étude scientifique

1. Le préambule

Nous vous remercions de votre intérêt à participer à notre projet de recherche. Ce formulaire de consentement a pour but de bien vous informer de vos droits en tant que participant volontaire. Durant tout le processus de recherche, nous serons disponibles pour répondre à toutes vos interrogations.

2. La nature de la recherche et ses objectifs

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les pratiques mises en place par les enseignants du préscolaire afin de partager l'information aux parents en lien avec l'évaluation des apprentissages.

Trois objectifs spécifiques ont été retenus :

- Décrire les stratégies de collecte, de consignation et d'interprétation des données effectuées par l'enseignant;
- Décrire les différents outils de communication pour le partage de la communication formelle et informelle;
- Déterminer les attentes des enseignants face aux parents lors du partage de la communication de l'évaluation des apprentissages de l'élève.

3. Les noms et coordonnées des responsables du projet

Sabrina Deneault, étudiante à la maîtrise en éducation : deneault.sabrina@courrier.uqam.ca
438-922-9045

Madame Nathalie Michaud, Ph. D., directrice de recherche, professeure au département d'éducation et pédagogie : michaud.n@uqam.ca

4. Le déroulement du processus de collecte de données

Afin de réaliser notre projet de recherche, les participants seront interviewés pour une période approximative d'une heure par l'étudiante responsable du projet. Après l'entretien, il se pourrait que l'on vous contacte afin de valider certaines informations. Afin d'être en mesure de retranscrire mot pour mot le contenu de l'entretien (verbatim), nous allons enregistrer le tout à l'aide de matériels audiovisuels et audionumériques.

Ces enregistrements seront préservés jusqu'à la publication officielle du projet de recherche et seront conservés dans l'ordinateur portable de la chercheuse, qui est verrouillé grâce à un mot de passe. Après cela, les enregistrements seront détruits. Seules la chercheuse et son équipe auront accès aux contenus audiovisuels et audionumériques. Afin de préserver l'anonymat des participants, les identificateurs seront remplacés par un code (méthode de codage). Lorsque l'analyse sera terminée, les résultats vous seront fournis afin que vous puissiez donner votre opinion.

5. Les conséquences de la participation liées à notre recherche

Il n'y a pas de bénéfice pécuniaire pour votre participation à notre recherche. L'unique risque n'est nul autre que l'investissement de votre temps. Votre implication permet de faire avancer la science et nous vous en sommes très reconnaissants.

6. La confidentialité des données recueillies

Toutes les informations que vous allez nous fournir demeurent confidentielles. Le processus de collecte de données sert à obtenir un portrait réel des pratiques exercées sur le terrain. Il ne s'agit pas de juger ou de mettre une étiquette sur vos pratiques. Il y aura d'autres participants; cela permet de garder vos réponses totalement confidentielles par les lecteurs futurs, dont vos supérieurs.

7. La participation volontaire et le droit de retrait à tout moment

À tout moment et pour n'importe quelle raison et ce sans explication, vous pouvez mettre fin à votre participation.

Les coordonnées CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 3642

Consentement du participant

Je, _____, désire participer au projet de recherche de l'étudiante Sabrina Deneault. J'ai reçu amplement d'information sur le projet afin de prendre la décision d'y participer. Je sais que je peux me retirer à tout moment et ce sans préjudice ou justification de ma part.

- J'autorise Sabrina Deneault à enregistrer l'entretien à l'aide de matériels audiovisuels et audionumériques, plus précisément par l'entremise de la plateforme Zoom.
- Je n'autorise pas Sabrina Deneault à enregistrer l'entretien à l'aide de matériels audiovisuels et audionumériques, plus précisément par l'entremise de la plateforme Zoom.

Signature et date :

Annexe E : Documentation fournie par les participantes



Communication aux parents
Maternelle 4 ans
Année 20 -20



Nom : _____ Date : _____

Observations	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Avec autonomie
Votre enfant participe aux causeries et aux activités de classe.			
Votre enfant s'habille seul.			
Votre enfant respecte les règles de la classe.			
Votre enfant utilise les bons mots et les bons gestes pour se faire comprendre.			
Votre enfant socialise bien avec les autres.			
Votre enfant exprime bien ses émotions et besoins.			
Votre enfant communique bien en utilisant des phrases et un bon vocabulaire.			



Commentaires de l'enseignante :

Signature de l'enseignante: _____

Signature de la TES : _____

Signature de la direction: _____

Commentaires des parents :

Signature du parent : _____



Septembre *Formes circulaires*

	Lundi le 25 (1)	Mardi le 26 (2)	Mercredi le 27 (1)
1	animation volet potons	deux livres d'empilage lettres pommé	deux livres - suite logique - mots liés
2			une assiette (comme) calculer collation casse-tête
	Récréation	Récréation	Récréation
3		travail met pomme	jeu groupe cacher des formes pommés
	Dîner	Dîner	Dîner
4		faire code couleur	photos, jouer feuille d'automne (handwriting)
5			

	Jeudi le 28 (2)	Vendredi le 29 (3)
	formation	jeux libres Atelier parcage bricole en groupe
	Récréation	Récréation
	Dessin du mois	travail code de couleur maison
	Dîner	Dîner

Planification de la thématique : **Automne** 2023-2024 2 nov - 15 nov

Ateliers	
1	Maths Numération ou croissant Jardin de Vicky
2	Boom Cards
3	Correspondance lettres majuscules <i>Feuilles d'automne</i> LFPS
4	Feuille qui tombe grande feuille (traces) + crayon cire (Debout)
5	Hérisson < Feuilles d'arbre à coller art Épingles à linge avec la quantité

Comptine

C'est l'automne
(sur l'air de
Frère Jacques)

Conscience phonologique

Comptine

Quand c'est
l'automne...
(sur l'air de
un éléphant
ça trompe)

Arts

Arbre avec gouache
doigt = feuilles
différentes couleur = travail
mèches = coordination
tronc à la cire

+ Coton ouaté

Domaine social : Vivre des relations harmonieuses avec les autres (3)

Axes	Composantes														
Appartenance au groupe	Démontrer de l'ouverture aux autres														
	Participer à la vie de groupe	✓	✓	✓											
Habililetés sociales	Collaborer avec les autres	✓	✓	✓											
	Intégrer progressivement des règles de vie pour des liens avec les autres	✓	✓	✓											
Habililetés sociales	Réguler son comportement														
	Résoudre des différends														

Suivre les directives de l'enseignant

interdire l'entrainement

voir quand on est dans la salle multi

regler encourager

transitions rappeler

aider pour lever la main

+ Att. insister

main lever

main lever

vivre transition sans disruption pas

être à l'arrêt lors des activités sans déranger les autres

être attentif sans déranger

démander aide adulte valider ses perceptions

accepte parfois de poser un geste pour réparer les torts qu'il a causé

E.C.H. dit
Pingu
Commentaires Achem

se changer le rôle

Domaines de développement, compétences, axes de développement et composantes

Domaines et composantes	PHYSIQUE ET MOTEUR ACCROITRE SON DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOTEUR		AFFECTIF CONSTRUIRE SA CONSCIENCE DE SOI		SOCIAL		LANGAGIER COMMUNIQUER À L'ORAL ET À L'ÉCRIT		COGNITIF DÉCOUVRIR LE MONDE QUI L'ENTOURE	
	Motricité	Saines habitudes de vie	Connaissance de soi	Sentiment de confiance en soi	Appartenance au groupe	Habiletés sociales	Langage oral	Langage écrit	Pensée	Stratégies
<p>peut s'occuper de ses responsabilités</p> <p>est capable de résoudre des problèmes</p> <p>est capable de coopérer avec les autres</p> <p>est capable de travailler avec les autres</p> <p>est capable de participer à des projets</p>	<ul style="list-style-type: none"> Explorer des perceptions sensorielles Expérimenter son schéma corporel Développer sa motricité globale Travailler sa motricité fine Expérimenter l'organisation spatiale Expérimenter l'organisation temporelle Découvrir la localité Expérimenter différentes façons de bouger 	<ul style="list-style-type: none"> Explorer le monde alimentaire Expérimenter différentes façons de se déplacer Expérimenter des pratiques liées à l'hygiène Se sensibiliser à la santé Ne se macher pas ses doigts accident caca Même le soir regarde sous les cahiers 	<p>Si on lui demande si on ne sait pas</p> <p>le monde de bébé, rien de spécial</p> <p>le monde de bébé</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expérimenter son autoconscience Même avec assurance Expérimenter ses caractéristiques Expliquer ses émotions Regarder des émotions 	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir de l'ouverture aux autres Participer à la vie de groupe Collaborer avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer progressivement des règles de vie Créer des liens avec les autres Réguler son comportement Mécanisme des différents 	<ul style="list-style-type: none"> Interagir verbalement et non verbalement Démontrer sa compréhension Élargir son vocabulaire Expérimenter une variété d'énoncés Développer la conscience phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> Interagir avec l'écrit Connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture Découvrir des spécimens de l'écrit Connaître les lettres de l'alphabet (nom et son) 	<ul style="list-style-type: none"> S'initier à de nouvelles connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> Engager dans l'action Expérimenter différentes façons de faire Utiliser ses connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances Apprendre des connaissances



Tableau extrait du Programme éducatif de l'éducation préscolaire, 2016, p. 12

E.C.

E.I.D.



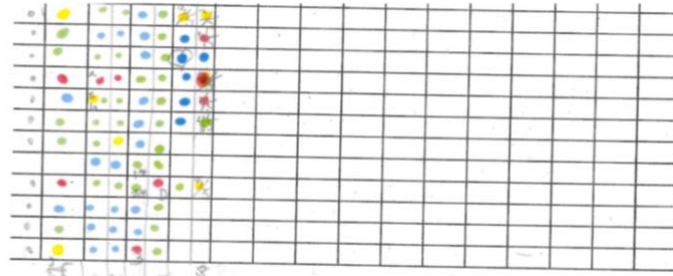
Fusées

Travail @ Il est maintenant capable d'exécuter un travail simple
 ex coloriage, collage d'images parées
 • des chiffres par les chiffres (recte)
 • Dire image horaire du jour (difficulté punition)
 • Bon en casse-tête

Désir

Travail @ Organiser lors d'un travail est très difficile de
 que la tâche est plus complexe : fusées 1/1 incapable
 • Les qu'il y a plusieurs étapes (marché matériel)
 • Lors d'un travail, recherche toujours l'organisation, même si il lit la tâche, j'ai l'impression qu'il réussit par hasard

Langage @ répète toujours les paroles des autres sans réellement
 comprendre le sens (écholalie)
 • Répète automatiquement et inconsciemment ; c'est une stratégie pour développer son langage, même si les paroles sont hors contexte
 • Ne connaît pas ses couleurs



2: Si le langage est plus facile
 1: Si le langage est plus difficile
 3: Si le langage est plus complexe
 4: Si le langage est plus abstrait
 5: Si le langage est plus ambigu
 6: Si le langage est plus polysémique
 7: Si le langage est plus équivoque
 8: Si le langage est plus imprécis
 9: Si le langage est plus vague
 10: Si le langage est plus flou

- 1: les règles connaît pas en français 3: difficile en anglais aussi
- a: la compte va plus vite qu'il le touche
- 2: ~~ne comprend pas au début~~ ne comprend pas au début, qu'il doit pointer sur le personnage. À les montrer sur lui. Ensuite, il comprend
- D: Même en arabe, ne comprend pas les concepts



1: Ne prend pas son temps (donc fait des erreurs)
 2: vite, facile
 3: un peu d'aide
 4: beaucoup d'aide
 5: difficile
 6: complexe
 7: ambigu
 8: polysémique
 9: équivoque
 10: imprécis
 11: vague
 12: flou

- x ne prend pas son temps (donc fait des erreurs) @ réussi, mais recheck l'approval
- vite, facile
 - un peu d'aide
 - beaucoup d'aide
- ⓐ ne comprend pas le concept précis
- ~~ne comprend pas~~ → ~~le~~ ~~dein~~
- ⓑ Refais une 2^e x et c'était vraiment mieux

Annexe F : Bulletin de l'éducation préscolaire (a. 29.1 et 30)

3. Autres commentaires (section à remplir au besoin)

Commentaires sur d'autres apprentissages

4. Cheminement scolaire (section à remplir uniquement au dernier bulletin)

<input type="checkbox"/> L'élève poursuivra ses apprentissages à l'éducation préscolaire car il n'aura pas atteint l'âge de 6 ans avant le 1 ^{er} octobre prochain.	
<input type="checkbox"/> L'élève poursuivra ses apprentissages à l'enseignement primaire.	
<input type="checkbox"/> L'élève poursuivra ses apprentissages à l'éducation préscolaire selon les modalités prévues dans son plan d'intervention.	
<input type="checkbox"/> Autre : _____	
_____ Signature de la directrice ou du directeur	_____ Date

VISEES	
<i>Inscrire ici le domaine de développement et la compétence propre au programme d'activités de l'éducation préscolaire</i>	Étape 1 :
	Étape 2 : Cote attribuée : <input type="checkbox"/>
<i>Reproduire la ligne précédente autant de fois que nécessaire</i>	Étape 1 :
	Étape 2 : Cote attribuée : <input type="checkbox"/>

LÉGENDE UTILISÉE DANS LE DERNIER BULLETIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE	
Cotes	Signification
A	L'élève se développe très bien au regard de la compétence visée.
B	L'élève se développe adéquatement au regard de la compétence visée.
C	L'élève se développe avec certaines difficultés au regard de la compétence visée.
D	L'élève se développe avec difficulté et requiert une aide soutenue au regard de la compétence visée.

RÉFÉRENCES

Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-95). Université De Boeck.

Allal, Linda et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur.

April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Auger, R., Séguin, S. P. et Nézet-Séguin, C. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages* (vol. 5 & 6). Outremont, Québec : Les Éditions Logiques.

Baillargeon, M. (1989). Il était deux fois : l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. *International Journal Of Early Childhood*, 21(1), 50-58.

Banerjee, R., et Luckner, J. L. (2013). Assessment practices and training needs of early childhood professionals. *Journal of early childhood teacher education*, 34(3), 231-248. DOI:10.1080/10901027.2013.816808

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.

Bédard, J., Larose, F., et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7(1), 95-105.

Bédard, J., Larose, F., et Terrisse, B. (2007). *Effets des modèles d'intervention éducative et des représentations des finalités de l'éducation préscolaire ainsi que de la défavorisation socio-économique des élèves sur les pratiques d'enseignantes et d'enseignants de maternelle au Québec* (Rapport n° 225-NC-99252). Université de Sherbrooke.

Bélair, L. L. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. doi : 10.7202/1024932ar

Bellehumeur, P. et Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objet d'évaluation : de connaissances à compétences. Dans L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 79-94). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Belleville, M. (2010). *L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec : la communication entre les enseignants et les parents, la participation parentale à la vie scolaire et la préparation scolaire de l'enfant*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université de Montréal.

Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 1-54. doi: 10.1080/0969595980050102

Blanchette, P. (2017). *Les pratiques évaluatives d'enseignants lors de l'évaluation en cours d'apprentissage d'étudiants en contexte d'enseignement clinique de soins infirmiers : une étude descriptive qualitative* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi).

Bodrova, E., et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée* (2^e édition, traduit par M. Maynard). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Boily, C., Gauthier, C., et Tardif, M. (1994, janvier-février). Les classes maternelles au Québec : origine et transformations. *Vie pédagogique*, 87, 10-14.

Bouchard, J. M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.

Bouchard, C. (2004). *Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle* (Thèse de doctorat, Université Laval) Accessible par ProQuest Dissertations & Theses, NQ95061.

Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bodrova, E., et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée* (2^e édition, traduit par M. Maynard). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Bradley, D. F. et Calvin, M. B. (1998). Grading Modified Assignments : Equity or Compromise? *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 24-29. <https://doi.org/10.1177/004005999803100204>

Burton, F., et Rousseau, R. (1995). *La planification et l'évaluation des apprentissages*. Ottawa, Canada : Les Éditions Saint-Yves Inc.

Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(1), 85-114.

Charron, A., Gagnon, B., Pérusset, C., et Fortin-Clément, G. (2012). Réflexion d'un groupe d'enseignantes au regard de l'observation, de l'évaluation et de l'intervention au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 30-33.

Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M., et Jacob, E. (2022). *L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Charron, A., et Raby, C. (2010). *Le programme d'éducation préscolaire*. Dans C. Raby & A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire* (p. 3-10). Anjou, Québec : Les Éditions CEC.

Charlier, P. et Piroton, G. (1995). Communication et formation. Vers un dépassement des modèles de la transmission et du traitement de l'information? *Recherches en communication*, 4(4), 157-176 Récupéré le 28 mai 2016 de <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/1081/931>

Christiansen, J. et Vogel, J. R. (1998). A Decision Model for Grading Students With Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 30-35. doi : 10.1177/004005999803100205

Christenson, S. L., et Havsby, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, C. S. Wang, & R. C. Synder (Éds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* (pp. 59-75). New York, NY : Teachers College Press.

Cody, N., Monney, N., Labrecque, R., et Boivert, C. (2017). Collaborer par le biais du portfolio numérique pour améliorer l'accompagnement du stagiaire : bilan au terme de deux années d'expérimentation. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 131-151. ISO 690

Connors, L. J., et Epstein, J. L. (1994). *Taking stock: The views of teachers, parents, and students on school, family, and community partnerships in high schools* (Rapport no 25). Baltimore, MD : Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil, 95 p.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2019). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5 : projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Repéré à : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/2019-05-memoire-concernant-le-projet-de-loi-no-5.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 p.

Dauber, S. L. et Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53-71). Albany, NY : State University of New York Press.

Davies, A., et Ferguson, J. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse des pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.

Debout, C. (2012). Méthodologie quantitative et études descriptives simples. *Soins*, 768, 55-60.

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval). Québec, QC : Université Laval.

Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec : Les Publications du Québec.

Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.

Deslandes, R., Rivard, M-C., Joyal, F., Trudeau, F. et Laurencelle, L. (2009, avril). *Family-School Collaboration in the Context of Learning Assessment Practices and Communication*. Papier présenté at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, Californie. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505218.pdf>

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>

Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Rapport. Québec, Qc : Fédération des syndicats de l'enseignement.

Deslandes, R. et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Communication présentée lors de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 3-7 juillet. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inr.fr/biennale>>.

Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000) Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, 4-10.

Deslandes, R., et Rivard, M. C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155.

Deslandes, R., et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43 (2), 63–80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>

Dornbusch, S. M. et Ritter, P. L. (1992). Home-School processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. In S.L. Christenson et J.C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence* (p. 111-124). Maryland, MD : The National Association of School Psychologists.

Durand, M. J. (2016). Évaluation des apprentissages. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage de la pratique à la théorie*. (2e édition, p.243-263) Montréal : CEC.

Durand, M. J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Marcel Didier.

Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth et J. Dunn (Eds.). *Family-school links : How do they affect educational outcomes ?* (p. 3-34). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Epstein, J. L. (2001). Effects on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement. Dans J.L. Epstein (Eds.), *School, Family, and Community Partnerships* (p. 221-235). Boulder : Westview Press.

Fédération des comités de parents du Québec (2017). Le suivi du cheminement scolaire et le bulletin des élèves : *ce que les parents veulent savoir, Résultats de la consultation menée auprès des délégués des comités de parents du Québec lors du conseil général du 18 février 2017*, Québec, La Fédération, 39 p.

Fédération des comités de parents du Québec (2022). La voix des parents a été entendue. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/retour-a-trois-bulletins-la-voix-des-parents-a-ete-entendue-895001803.html>

Fleury, C. (2010). L'évaluation des compétences au préscolaire. Dans C. Raby & A. Charron (Eds.), *Intervenir au préscolaire* (p. 221-232). Anjou, Québec : Les Éditions CEE.

Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière éducation.

Friedman, S. J. et Frisbie D. D. (1995). The Influence of Report Cards on The Validity of Grades Reported to Parents. *Educational and Psychological Measurement*, 55(1), 5-26. doi : 10.1177/0013164495055001001

Gallagher, F., et Marceau, M. (2020). *La recherche descriptive interprétative : Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2e éd., pp. 5-32). Dans *La recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Gaudreau, H. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

Germain, M. (2009). *Analyse de pratiques d'enseignantes du préscolaire quant à l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/1180/>

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd.) Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière Éducation.

Gouvernement du Québec (2015). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Qc : gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Qc : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2018). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/l-13.3,%20R.%208.pdf>

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. et Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support : An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155.

Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles, Be : De Boeck.

Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX : National Center for Family and Community.

Hoover-Dempsey, K. V. et Jones, K. P. (1997). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. Communication présentée au AERA annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, avril.

Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (p. 30-60). Londres : Routledge.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. doi:10.3917/rsi.102.0023.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique*. (2 éditions). Bruxelles, De Boeck- Université.

Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family and community connections*. Austin, TX : National Center for Family and Community, Schools Southwest Educational Development Laboratory.

Jouni, A. (2018). *Intégration de la démarche d'évaluation et des TIC mobiles (iPad) au préscolaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). *L'étude de cas*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 229-252). Saint-Laurent, Canada : ERPI.

Lamarche, M. A. (2017). *Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de niveau primaire au Québec*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal).

Larivée, S. J., Kalubi, J. C., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

Larivée, S. J. (2003). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité*. Communication présentée dans le cadre du 24e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Sainte-Adèle

Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Les stages en formation à l'enseignement. *Pratiques et perspectives théoriques* (pp.219-247).

Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser. *Éducation et formation* (pp. 33-48).

Larivée, S. J., Ouédraogo, F., et Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés?. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (22).

Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. *École et entreprise. Vers quel partenariat*, (pp. 7-27).

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Québec : Guérin.

Laurier, M. D., (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. DOI:107202/1027404ar

Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 483-500.

Lefèvre, N. (2013). L'entretien comme méthode de recherche. Bellgarde Wisguerby.

Legendre, M.-F. (2001, septembre-octobre). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal, Québec : Chenelière éducation

Martinet, M. A., Raymond, D., et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.

Martínez, R. A., Martínez, R. et Pérez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational research*, 41(1), 24-39. doi : 10.1016/j.ijer.2005.04.004

McMillan, J. H., et Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation (1997). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec, Québec Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2021). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec, Québec Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2019). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel des compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2021). *Guide de soutien pour le volet Parents*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses Élèves : Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 11 mars 2016 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence (Version préliminaire)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2022). *Régime pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique. Document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages – éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Agir autrement en mathématique. Pour la réussite des élèves en milieu défavorisé. Comité national sur la mathématique en milieu défavorisé*, Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2017), *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Programme préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Programme préscolaire 5 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise : Programme préscolaire 5 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Tout pour nos enfants. Stratégie 0-8 ans*. Repéré à Québec : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf

Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Historique de la politique familiale*. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/friFamille/politique-Fam1iale/historique/Pages/index.aspx>

Miron, J. -M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs : défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 3-22). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Monney, N., et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39 (2), 59–84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>

Mottier Lopez, L. (2017). *La régulation des apprentissages en classe : Guide pédagogique*. De Boek (Pédagogie et Formation).

Mottier Lopez, L. et Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune & L. Allal (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morales Villabona, F. (2015). Chapitre 2. Autoévaluation et collaboration : analyse des interactions entre élèves à l'école primaire. Dans : Pierre-François Coen (Eds.), *Évaluation et autoévaluation : Quels espaces de formation ?* (pp. 119-136). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.ceon.2015.02.0119.

Morrisette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 1(2), 1-8. Repéré à : cjnse.journalhosting.ucalgary.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/download/57/63

Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today* (12e édition). New Jersey : United States : Pearson.

Munk, D. D. et Bursuck, W. D. (2001b). Preliminary Findings on Personalized Grading Plans for Middle School Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 67(2), 211-234. Doi : 10.1177/001440290106700206

Muñoz, M. A. et Guskey, T. R. (2015). Standards-Based Grading and Reporting Will Improve Education. *Phi Delta Kappan*, 96(7), 64-68. <http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1177/0031721715579043>

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris, France : ESF.

Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France : ESF .

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. (2020). L.C. cl-13.3, r.8. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/l-13.3,%20r.%208>

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Roy, A. M. (2013). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise* (Mémoire de maîtrise inédit.) Université du Québec à Rimouski.

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.

Salend, S. J. et Duhaney, L. M. G. (2002). Grading students in Inclusive Settings. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 8-15. doi : 10.1177/004005990203400301

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3, 123-147. St-laurent, Québec : ERPI

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Sebba, J., Crick, R. D., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., et Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. EPPI-Centre Systematic Reviews

Snyder, P. A., Wixson, C. S., Talapatra, D. et Roach, A. T. (2008). Assessment in early childhood : instruction : focused strategies to support response-to-intervention frame works. *Assessment for effective intervention*, 34(1), 25-34. DOI:101177/1534508408314112

Stiggins, R. J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Merrill.

Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.

Tardif, J. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. In R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages : Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 27-56). Université de Sherbrooke.

Thorne, S. (2016). *Interpretive. description: Qualitative research for applied practice*. Routledge.

Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M., et Giroux, P. (2015). La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire?. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1.

Weissberg, M. C. Wang et H. J. Walberg (dir.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (p. 59-75). New York : Teachers College Press.

Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (pp. 175-185). Bruxelles : De Boeck.

Wortham, S. C. (2012). *Assessment in early childhood education* (6th edition). New Jersey, United States : Pearson

